

Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України

**Збірник наукових праць
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України**

«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ»

у 12 томах

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Том 12

Випуск 8

За загальною редакцією В.О. Моляко

**Вид-во ЖДУ імені Івана Франка
Житомир**

2009

ББК 88.45

А43

УДК 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;

Ваганова Н.А., кандидат психол. наук;

Гулько Ю.А., кандидат психол. наук;

Медведева Н.В., відповідальний секретар;

Найдьонова Л.М., секретар.

**А43 Збірник наукових праць Інституту психології
ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми
психології» у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип. 8. –
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.

УДК 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. ИСХОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ	7
Бажанюк В. С., Шаповалов Б. Б. БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ.....	16
Біла І. М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАДУМУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ.....	23
Ваганова Н. А., Загребельна О. О. ПРОЯВИ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ТА МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	33
Віннічук І. П. ДО ПРОБЛЕМИ ДЕТЕРМІНУВАННЯ ПРОЦЕСУ УЯВИ	42
Губенко О. В. БІПОЛЯРНА СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ ЛОГІКИ ТА ІНТУЇЦІЇ	53
Гульбс О. А. ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА	63
Гулько Ю. А. РАННИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ.....	71
Киричевський П. І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТИСК НА НАСЕЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКИХ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРІВ У 60-х рр. ХХ ст.....	77
Киричевская Э. В. ОТОБРАЖЕНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ В. А. МОЛЯКО.....	86
Кобець О. В. СОЦІАЛЬНА ПРИРОДА ЗМІСТУ ПРАВОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	96

Кокарєва М. В. ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ	105
Кривопишина О. А. АНАЛІЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ХРОНОТОПІВ АВТОРІВ ВЕРБАЛЬНО-ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ.....	113
Кунгурцева Л. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ БАТЬКІВСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ.....	121
Латиш Н. М. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	129
Лешкевич О. Й. ІНТЕРЕС ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ	134
Мазяр В. М. РОЗВИВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	141
Медведева Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ТРАНСФОРМАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ЗАДУМУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	150
Мітлош А. В. ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ ОБДАРОВАНOSTІ	161
Міщиха Л. П. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ Є. О. ПАТОНА	169
Музика О. Л. ЦІННІСНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ТА ПРИКЛАДНА ПРОБЛЕМА.....	177
Музика О. Л., Савиченко О. М. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ СПОРТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	188
Найдьонова Л. А. КОНЦЕПТ «КРЕАТИВНОГО КАПІТАЛУ» РІЧАРДА ФЛОРИДИ ЯК ВИКЛИК СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ.....	195

Найдьонова Л. М. МОДЕЛЬ РЕКОНСТРУКЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У РЕФЛЕКСИВНОМУ ТВОРЧОМУ ТРЕНІНГУ-ПРАКТИКУМІ.....	195
Неделевич В. Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	210
Остафійчук Т. В. ЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-ЛІНГВІСТІВ	217
Панчак О. В. ВІДМІННОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ТВОРЧИХ СТОМАТОЛОГІЧНИХ ЗАДАЧ ЛІКАРЯМИ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	224
Плохих В. В., Керницький О. М., Шевченко О. О. ТИПОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ КУРСАНТІВ-ЛЬОТЧИКІВ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАДАЧ НА УРАЖЕННЯ ЦІЛЕЙ.....	232
Поклад І. М. РОЛЬ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	241
Потапчук Л. В. ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	249
Сапрыгина Н. В. УРОВНЕВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «АВТОР – ТЕКСТ – ЧИТАТЕЛЬ».....	257
Сивопляс Н. В. ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАКУРС ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТЕНДЕНЦІЙ ДО СИЛИ ТА ДО СЛАБКОСТІ З ТЕНДЕНЦІЯМИ ДО ЗАДОВОЛЕННЯ ТА ДО РЕАЛЬНОСТІ.....	264
Симоненко С. М. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ В АНТРОПОГЕНЕЗІ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ВІЗУАЛЬНО-МИСЛЕННЄВОГО ОБРАЗУ	272
Стасюк У. Л. СМИСЛОЖИТЕЛІВ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	284

Третяк Т. М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	293
Філенко І. О. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СПРИЙНЯТТЯ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СИМВОЛІКИ.....	300
Царькова О. С. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ	309
Череповська Н. І. МЕДІАТВОРЧІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ. ТИПОЛОГІЯ ВІДЕОСПРИЙМАННЯ.....	318
Чернуха І. О. ОПРЕДМЕТНЕННЯ ТА РОЗПРЕДМЕТНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗМІСТУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОСТІ	325
Чжоу Ян МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ПРОЯВ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	334
Шевченко Л. В. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	340
НАШІ АВТОРИ	347

ИСХОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Наводяться деякі аргументи розбудови гіпотези функціонування творчої перцепції.

Ключові слова: *творчість, творче сприймання, поетичне сприймання світу.*

Some arguments over the alteration of hypothesis of creative perception functioning are brought.

Keywords: *creation, creative perception, poetic world perception.*

Нами уже высказаны некоторые соображения относительно построения гипотезы о проявлениях творческого восприятия [4]. Развивая и дополняя их, попробуем сформулировать некоторые положения, которые с нашей точки зрения принципиально определяют вектор нашей рабочей концепции.

1. Любой психический процесс характеризуется непрерывной потоковостью, причем эта потоковость распространяется не только на сферу сознания («поток сознания» по У.Джемсу), но и на подсознание, на «всю психику» в любых ее формах и проявлениях.

2. Восприятие непосредственной реальности является основным каналом (разумеется, автоматически включая ощущения да и, как минимум, запасы памяти и оперативной мыслительной обработки в данный момент поступающей информации) контакта субъекта с миром, фундаментом его текущей ориентировки – оценивания и прогнозирования пребывания своего «Я» в окружающем контексте; говоря метафорически упрощенно, восприятие это «окно» или – «дверь», в индивидуально предъявленную сферу бытия в любом его масштабе, начиная от, скажем, очередного рассматривания чего-либо в своей комнате и до любой воображаемой реальности в пределах Земли или даже за ее пределами.

3. Все внешние (а при самовосприятии – и внутренние) объекты, признаки, детали, системы и пр. воспринимаются через конкретные «фильтры» знания и практически автоматически раскодируются (здесь мы не говорим об адекватности и степени раскодирования), опираясь на стратегическую организацию творческой системы психики. В нашей интерпретации это тактики и стратегии построения образа, понятийной структуры, смыслового образования различного жанра и т.п. [3].

4. Процесс конструирования (проектирования, построения) нового образа, нового смыслового образования протекает по схеме: ПРАОБРАЗ – ПРООБРАЗ – ОБРАЗ-ОРИЕНТИР – ВЕДУЩИЙ ОБРАЗ – ОБРАЗ-ПРОЕКТ – ОБРАЗ-РЕШЕНИЕ (последний – это своего рода образ, принимаемый как соответствующая новая информация опять-таки в виде визуального образа, или смысловой структуры, конструкции в зависимости от вида воспринимаемого кода – предмет, картина, буквенный текст и т.д.) [3].

5. В продолжение всего вышесказанного и с увеличением степени гипотетичности мы полагаем, что своего рода ориентирующую субъекта основу

восприятия составляет его «прообразный статус», под которым мы имеем в виду своего рода «дежурный штаб психики» – это комплексное психическое образование, включающее биологические инстинкты, физиологическое конкретное состояние, знания, сформированные умения перерабатывать новую информацию, интуицию. Как видим, в определенной мере «прообразный статус» включает в себя то, что К. Юнг определяет как архетип, но в общем это более масштабное и объемное образование-фикция.

Можно привести еще целый ряд положений, которые так или иначе связаны с вышепредставленными, или прямо вытекают из них, но мы будем останавливаться на них по мере нашего общего рассуждения.

Обратимся теперь к собственно психической структуре-функции, которую мы предполагаем рассматривать как реальное творческое восприятие, определенным образом ограничившись при этом лишь некоторыми его модификациями, такими как образ ситуации, образ другого человека, образ мира. Впрочем, как это хорошо понятно, этого больше чем достаточно, а посему и их мы будем рассматривать лишь в определенных пределах и в более или менее доступных формах интерпретации. Сразу же, чтобы избежать большого числа недоразумений, отметим, что, упрощенно говоря, мы на этих первых этапах анализа будем рассматривать два вида восприятия: «нетворческое» как фиксацию чего-либо, и «творческое», как уже понимание, объяснение, истолкование чего-либо (независимо от степени глубины такого рода истолкования и понимания).

При этом следует, хотя это и весьма тривиально, напомнить себе, что существует большая (если не принципиальная) разница между восприятием, которое мы изучаем в учебниках и в лаборатории, и восприятием, которое проявляется реально в сложном многомерном переплетении с другими психическими функциями. Поэтому будет уместно говорить об определенном преобладании восприятия, т.е. придавать значение именно фазе первичного ознакомления, изучения, наблюдения чего-то в той или иной мере нового для конкретного субъекта. Одновременно нужно иметь в виду и временные параметры продолжительности каждого восприятия, ведь речь может идти об одномоментном кратковременном восприятии (это то, что выражается выражениями «бросить взгляд», «взглянуть», «прикоснуться», и т.п. в разных модальностях) или о более длительном наблюдении, изучении, исследовании – можно наблюдать за человеком в течении пяти минут или нескольких часов, нескольких дней, лет, всей жизни и при этом, как это понятно, наше восприятие будет тоже постоянно функционировать (другое дело, насколько оно будет стереотипным, или творческим хотя вряд ли можно, если подходить достаточно строго, говорить о стереотипности восприятия чего-либо – так или иначе в какой-то мере будет меняться или объект наблюдения, или наблюдатель, или то и другое, что в реальности скорее всего и имеет место). Очевидно, что поскольку речь идет именно о творческом восприятии, то независимо от того, что воспринимается, воспринимающий субъект осуществляет какие-то преобразования, всякий раз конструируя в чем-то новый образ или в целом или в каких-то фрагментах. То есть, если обобщать, мы должны иметь в виду, что

творческое восприятие является видом созидательно-преобразующей психической деятельности, которую мы уже на протяжении довольно длительного времени рассматриваем в измерениях стратегического подхода.

Напомним, что поскольку речь идет именно о стратегическом подходе к анализу творческой деятельности, то имеется в виду, что субъект в ее процессе реализует аналогизирующие, комбинирующие и реконструирующие преобразующие действия по построению той или иной конструкции (см. об этом подробно в [3]).

Давайте поставим «простой» вопрос – чем определяется восприятие конкретного предмета, объекта, картины, ситуации и т.д.? Самый короткий ответ на этот лишь на первый взгляд наивный вопрос известен: 1) КТО воспринимает и 2) ЧТО воспринимается. Уже при самом элементарном обсуждении легко указать на целый ряд моментов, а именно:

- масштабы воспринимаемого (скажем, размеры),
- насыщенность воспринимаемого (количество элементов и их плотность в воспринимаемой картине, ситуации),
- условия, в которых осуществляется восприятие (место, время, освещенность, наличие помех и т.д.),
- возраст, пол, профессия воспринимающего,
- наличие общих знаний у воспринимающего,
- наличие специальных знаний у воспринимающего,
- общий и ситуативный психологический статус воспринимающего (темперамент, индивидуальные особенности внимания, памяти и т.д., мотивы, настроение и пр.),
- уровень готовности, обученности восприятию (наблюдению, пониманию, интерпретации, принятию решений и др.).

Более коротко это можно выразить следующим образом: творческий субъект воспринимает конкретную структуру в конкретном пространственно-временном континууме. И, если придерживаться ранее означенных в стратегическом подходе положений, то, очевидно, что мы можем в каждом конкретном случае говорить об оперативном, тактическом или стратегическом восприятии (или самовосприятии – не будем исключать столь обширную сферу психической деятельности, которая безусловно характеризует не только так называемых интровертов; экстраверты тоже «о себе не забывают»).

Сделав такого рода некоторые предварительные посылки, мы перейдем теперь к необходимому рассмотрению того, что же собой представляет современный человек, творчески воспринимающий окружающий мир и самого себя в этом мире.

Совершенно понятно, что это не просто проблемный вопрос, а необычайно масштабная сверхпроблема, которая касается без преувеличения всех сторон жизнедеятельности человека. В самом деле, ведь даже поверхностно рассуждая, мы не можем не коснуться таких аспектов (впрочем, это тоже не аспекты, а каждый сам по себе – проблема), как наследственность, среда, как этнос, исторические «наполнения» в сферах религии, науки, всех видов практики, всех культурных (и антикультурных!) воздействий. Не будет

никаким преувеличением сказать, что современный человек (берем условно, насколько это допускается в подобного рода рассуждениях – так называемого «среднего человека») является своего рода аккумулятором, конденсатором самых разнообразных знаний, опыта, как находящихся в глубинах его генетически предопределенной психики, так и в более близких к уровням сознания слоях всего того, что индивидуально и конкретно накапливается с первых впечатлений новорожденного вплоть до каждого конкретного сиюминутного момента, когда мы можем попытаться выяснить, как этот данный конкретный человек воспринимает что-либо. За примерами никуда ходить не нужно – они в нас и вокруг нас. Рассмотрим хотя бы два разномасштабных.

Первый. Субъекту предъявляется точка (именно точка как «круглый маленький шарик») и спрашивается, что он в ней видит. Какие мы можем получить ответы? Может быть их и не будет множество, но наверняка среди них будут такие:

«Это точка».

«Это – знак препинания в грамматике».

«Это точка координат (начало)».

«Это удаленная звезда в небе».

«Это пылинка».

«Это муха оставила след».

Другой пример можно взять из уже традиционной сферы изучения слона слепыми или лилипутами Гулливера (тут же, разумеется, будет и обратный пример – изучение Гулливером лилипутов). Одни видят только части тела и делают заключения о целом по этим частям, другие видят целое, или множество цельностей (совокупности) и делают заключения уже другого рода. Это примеры очень простые, они касаются восприятия только маломасштабных или крупномасштабных объектов как таковых. При этом речь не идет о восприятии какого-то одного объекта субъектами, которые, скажем, располагают различными знаниями о воспринимаемом объекте. Здесь не надо даже каких-то разительных примеров, таких, скажем, как восприятие компьютера современным оператором, любым другим пользователем и тем же индейцем из какого-то племени в районе Амазонки, не говоря уже о первобытном человеке, который не только компьютер, но и такой объект как шариковая ручка воспринимал бы с немалым удивлением и наверное очень творчески (здесь очень трудно проникнуть в интерьеры его представлений, чтобы делать какие-то выводы). Даже в относительно простых современных условиях в зависимости от профессии и знаний конкретного субъекта, по-разному будет интерпретироваться довольно обыденный объект. Та же лошадь, если ее будут воспринимать крестьянин, ветеринар, наездник, конюх, служитель зоопарка, зоолог, ученик городской и сельской школы и маленький мальчик, который еще никогда лошадь не видел. Понятно же, что в данном случае мы услышим разные суждения, как результаты восприятия лошади:

- крестьянин скажет, что это полезное домашнее животное, выполняющее определенную работу,

- ветеринар скажет, что это лошадь, у которой пропорционально и на первый взгляд нормально развиты все основные части тела и не наблюдается видимых проявлений какого-то заболевания,

- наездник будет классифицировать конкретную лошадь по ее пригодности к скачкам,

- сотрудник зоопарка отнесет данную лошадь к определенному сектору этого заведения в зависимости от наличия в зоопарке других лошадей и животных,

- зоолог остановится специально на типе этого животного, его месте среди иерархии животного мира,

- ученик городской школы может просто сказать, что это домашнее животное, а ученик сельской школы ответит, что эта лошадь может быть использована вместе с телегой для транспортировки какого-то груза,

- а наш маленький мальчик, который никогда еще не видел ни живую, ни, допустим, на картинке лошадь, может сказать, что это... тут могут быть варианты (если он уже знает, что бывают животные, например, собаки и кошки, если он уже умеет называть живые существа и т.д.).

Обратим внимание, что это мы в основном говорили только о восприятии как фиксации (в разной, конечно, мере, потому что для почти каждого из перечисленных нами наблюдателей были или могли быть свои особенности в оценке конкретной, представленной на картинке или фотографии лошади (опять же – на какой конкретно картине, на какой фотографии – «только лошадь», лошадь в упряжке, лошадь среди какого-либо интерьера и т.п.)).

Мы умышленно привели эти чрезвычайно простые, даже примитивные примеры, но уже даже на них можем легко убедиться в том, насколько многообразен, многомерен, многопланов процесс восприятия и его сопутствующие или итоговые результаты.

В общем мы, делая попытки постижения теоретического и отчасти практического реального восприятия, с одной стороны, должны пытаться критически ассимилировать все то, что уже наработано в психологии, и одновременно уделить больше внимания тем концепциям в других науках, которые имеют самое непосредственное отношение к нашей проблеме. Среди них, вне всяких сомнений, в первую очередь следует обратиться к таким актуальным для нас как концепции мировосприятия и взгляда. В нашей психологии эти проблемы разработаны крайне мало и, если уж можно сказать, что мировосприятию уделено какое-то внимание в немногочисленных разработках по картинам и образам мира, то, насколько можно судить, проблема взгляда остается пока вне фокуса научного внимания. А ведь давайте напомним, какими буквально повседневными выражениями и целыми смысловыми акцентами наделены такие, скажем, выражения, как «бросить взгляд», «понять с первого взгляда», «любовь с первого взгляда», «лучше один раз увидеть», «встретиться взглядом», «взгляд на вещи», «у него свой взгляд на мир» и т.д. Не правда ли – за каждым таким выражением, как за верхушкой айсберга вырастают целые психологические массивы, которые могут послужить богатейшим материалом для постижения не только визуальных

возможностей человека, но и всего его психического мира, его характера, его личности и т.д.

Конечно, понятие «мировосприятие» представляется несравненно более масштабным, но не трудно усмотреть органическую многоплановую связь его с тем же понятием «взгляд» (тем более, что мы выше напомнили выражение «взгляд на мир»). Их можно рассматривать в циклической взаимосвязи, что мы и попытаемся сделать в дальнейшем.

В любом случае, как это, впрочем, очевидно и при исследовании многих других психологических вопросов. Мы не можем обойти стороной все те же моменты, которые жестко и органически связаны с генезисом становления восприятия как такового и восприятия, как характеристики каждого конкретного субъекта. Имеется генетический и специфический этногеографический, экологический опыт, связанный с пребыванием человека в определенных условиях, в определенных местах, его погруженностью в различные масштабные и обыденные события. Это, вполне понятно, уже классические вопросы, которым уделялось и уделяется специальное внимание (см., например, работы Л. Леви-Брюля и К. Леви-Стросса, Б.Ф. Поршнева, школы Л.С. Выготского и др.). Интересны в этом плане некоторые специальные этнографические, этнокультурологические и этнопсихологические исследования. Среди них мы считаем весьма уместным назвать исследование Д.Г. Глаевой, посвященное как общим вопросам указанного спектра, так и специально вопросам становления и функционирования собственно японского национального мировосприятия [1]. Здесь пока остановимся лишь на некоторых, как представляется, весьма важных моментах, с тем, чтобы в дальнейшем специально проанализировать данную работу в русле нашего исследования.

Для начала приведем только несколько цитат имеющих непосредственное отношение к этой нашей вводной части. Так, обращается внимание на то, что «специфика видения мира ... непосредственно связана с характером восприятия пространства и времени и определяемой им моделью хронотопа ... Разные модели хронотопа отражают важнейшие ценностные установки не только целых обществ, но и отдельных социальных групп. Следовательно, пространство и время являются основными универсальными категориями культуры, которые во многом определяют другие ее параметры. Однако эти категории не могут применяться к природе и обществу одинаковым образом. Пространство и время не только существуют объективно, но переживаются и осознаются людьми субъективно, причем в разных цивилизациях и обществах, на различных стадиях общественного развития указанные категории воспринимаются неодинаково» [1, с. 5].

И далее: «Пространство и время как универсальные формы восприятия действительности, понятия о причинности, изменении, отношении чувственного к сверхчувственному, отношении частей к целому в каждой культуре связаны между собой, образуя ту «сетку координат», при посредстве которых люди воспринимают окружающую их действительность и строят «картину мира» (там же, с. 6).

Вообще-то говоря, эти положения в психологии давным-давно выведены на поверхность самых разнообразных исследований, в том числе и весьма многочисленных, посвященных особенностям восприятия времени и пространства, но если, как это мы сейчас пытаемся делать, речь вести не о лабораторных данных такого рода исследований, а о реальном восприятии конкретным субъектом конкретных реалий, то мы, привлекая все сказанное выше, находим возможным говорить, пусть и в обычных границах той гипотетичности, которая обязательна почти для всяких психологических концепций, об особом рода динамической психологической структуре готовности субъекта к восприятию вообще и к конкретному восприятию чего-либо определенного. А такого рода готовность, если речь будет идти о восприятии новой информации, предполагает стратегическую диспозицию, характеризующую субъекта, обладающего определенным творческим потенциалом (см. подробнее в наших работах 3, 4, 5, 6 и др.).

В связи с обращением именно к стратегической диспозиционности следует особо отметить несколько обстоятельств, которые мы жестко увязываем именно с творческим восприятием. Мы уже обращали внимание на некоторые из них в наших предшествующих публикациях по данной проблематике [3, 4, 5], а сейчас напомним их.

Во-первых, поскольку речь идет о творческом восприятии, то соответственно нужно вести речь и о построении нового образа, новой визуальной (или какой-либо другой – в другой модальности) конструкции.

Во-вторых, поскольку мы основываем векторные проявления творческого потенциала именно на зарождении стратегически детерминированного масштаба, нужно пытаться разграничивать, насколько это бывает возможно в каждом отдельном случае, активизацию прототипов и появление иных сопутствующих, временных, часто просто случайных образов, имеющих большее или меньшее отношение к ситуационной конкретике.

И, в-третьих, не лишне напомнить, что поскольку речь идет о реальных возможностях объективирования протекания процессов восприятия, то в плане доказательности необходимо ориентироваться, с одной стороны, на интроспекционные возможности субъекта и его возможности вербализации их, так и на сопутствующую регистрацию – рисунки, чертежи, слова.

Нами и целым рядом исследователей осуществлено довольно большое количество исследований, направленных на особенности восприятия технической информации в различных формах (вербальных, графических) и мы здесь не будем на них специально останавливаться, а лишь обращаясь, по мере надобности к некоторым положениям, полученным в ходе указанных исследований, в частности по изучению условия задачи, пониманию условия, построению замысла решения, общего протекания процесса решения технической задачи, который, как это понятно, характеризуется не только мыслительными проявлениями, но и пролонгированным восприятием субъектом как самого условия задачи, так и возникающих у него по мере решения образов (собственно процесс обратной связи это одновременно ведь и

процесс восприятия внешних и внутренних психических структур, возникающих в ходе решения).

В дальнейшем, развивая некоторые из положений о протекании творческих процессов, мы обратились к такому обширному материалу, как поэзия, которая является благодатной почвой для осуществления самых разнообразных исследований, связанных с изучением мышления, личностных проявлений, в том числе и безусловно с особенностями творческого восприятия как такового (см, в частности наши работы 3; 4; 5). Развивая некоторые из положений, представленных в указанных работах, мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что собственно «поэтические конструкции» как чрезвычайно выразительные индикаторы мировосприятия в случаях, когда речь идет о гениальных и талантливых авторах, позволяют на небольшом материальном пространстве выявлять оригинальные, собственно творческие образы, понятия, смысловые образования, характеризующие и близкие и далекие «миры» их авторов. При этом следует, разумеется, отметить, что в данном случае нас практически почти не интересует собственно стихотворческая форма, – важны именно указанные показатели, – но авторов она безусловно вовлекает в конкретную выразительность, точность, стимулируя их творческий потенциал.

В дискуссионном плане, и это вполне естественно, могут возникнуть некоторые вопросы и даже возражения относительно привлечения в ряде случаев для психологического анализа именно поэтического материала. Здесь нужно высказаться более конкретно, привлекая для обоснования этой позиции гораздо более убедительные авторитетные мнения, чем наше собственное. Так более чем удачно сложилась моя научная судьба, что я имел сверхъестественную по теперешним меркам возможность не только регулярно слушать таких выдающихся психологов, как Г. С. Костюк, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов, Т.В. Кудрявцев, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский, Г.П. Щедровицкий и многих других, но и проводить с некоторыми из них многочасовые устные беседы, большей частью носившие, что особо важно, дискуссионный характер. Именно в этих беседах неоднократно затрагивались вопросы, связанные с вовлечением литературного, и поэтического в частности, материала в круг специальных психологических исследований. Первопричиной всему было мое желание осуществить исследование по творчеству Ф.М. Достоевского (я даже составил план-проспект докторской диссертации «Психологические проблемы в творчестве Ф.М. Достоевского», который был однозначно одобрен Л.И. Анцыферовой). Как бы там ни было, но практически все названные и многие неназванные здесь психологи однозначно разделяли точку зрения о том, что литература и особенно поэзия, заслуживают настойчивого их вовлечения в сферу наших разработок. Особенно убежденно на этом настаивали, в частности, С.Г. Геллерштейн, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев и Я.А. Пономарев. А, кроме того, ведь хорошо известно, что целый ряд психологов и психоаналитиков давно такого рода исследования уже осуществляли (Б.М. Теплов, И.Д. Ермаков, И.В. Страхов, не говоря уже, скажем, о работах З. Фрейда и целого ряда других зарубежных авторов).

Здесь же я позволю себе привести лишь одну, но достаточно обширную и значимую для нас цитату из работы известного критика – специалиста по изучению творчества А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева – Н. Скатова. В своей весьма выразительной работе, посвященной 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева, он, в частности, отмечая диалектичность поэзии этого гениального автора и особую специфику его поэтического восприятия, подчеркивает, что «основной оппонент у Тютчева располагается не вовне, а в его же собственных стихах... Отсюда и такая роднящая с Достоевским особенность поэзии Тютчева, как ее диалогичность... Действительно, его страхи часто отрывочны, диалогичны, фрагментарны, это фрагменты грандиозной картины и только в ее общей раме они обрабатывают смысл. Такая картина и восприятия внешнего мира и соответствующие такому восприятию переживания внутреннего состояния духа столь грандиозны, сложны, стихийны, что во всем своем составе и одновременно оказываются в принципе невыразимыми» [6; с. 246].

Вот где поистине, так сказать, сверхпсихологическое соображение о ПРИНЦИПИАЛЬНОЙ НЕВЫРАЗИМОСТИ сложных явлений в нашем мире и самого этого мира (здесь же уместно вспомнить знаменитые тютчевские строки «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя...»). Ведь не нужно особо подчеркивать, что речь идет о возможностях, так сказать, раскодировки воспринимаемого, т.е. само восприятие это «приятие внутрь», а его расшифровка, проецирование вовне – это уже экстериоризация. А, ведь, мы до сих пор часто позволяем себе делать многие сугубо психологические выводы по показаниям приборов, а не по непосредственным продуктам деятельности!

Перед тем как сделать некоторые предварительные выводы, хотелось бы в дополнение к вышесказанному относительно состояния проблемы восприятия (вообще – восприятия, а не творческого) привести одну очень существенную цитату:

«Сравнительно недавно Джеймс Дж. Гибсон, создатель противоречивой, но вызывающей интерес теории восприятия, категорически заявил: все что узнали ученые о восприятии за последнюю сотню лет «несущественно и имеет случайное касательство к практике восприятия...» Несколько более сдержанно высказались Стивен М. Кослин и Джеймс Р. Померанц: несмотря на все накопленные данные, восприятие все еще остается непонятым» [7, с. 582].

С нашей точки зрения, более четко и однозначно сказать нельзя, тем более, что это заявляет не автор данной статьи, а известные специалисты именно в области восприятия. К тому же подобного рода заключения мы можем встретить и у многих других психологов, и не только у психологов, как мы это показали выше, и как еще в 1975 году представлял эту проблему А.Н. Леонтьев [2].

Что же с учетом такого рода положения вещей в области изучения восприятия в данный момент предложить? В общем-то, вопрос этот не оригинален, а, так сказать, стационарный для психологии, особенно в период обострения ее хронических кризисов. И ответ на этот вопрос будет таким же простым: нужно продолжить изучение, стараясь найти новые подходы, новые

тактики, а может быть и стратегии постижения перцептивных процессов в их различных масштабах в самом широком диапазоне. Мы, в частности, предлагаем выявлять особенности творческого восприятия, начиная с элементарных геометрических знаков (точка, линия) и кончая такими многоуровневыми и вместе с тем конкретно закрепленными словесными средствами, как поэзия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Главева Д. Г. Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия / Д.Г. Главева. – М.: Вост. лит., 2003. – 204 с.
2. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
4. Моляко В. А. Творческое поэтическое мировосприятие // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С.7-18.
5. 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.
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. Скатов Н. По высям творения // Наш современник. – 2003. – № 12. – С. 239-261.
8. Хант М. История психологии / Мартин Хант; пер. с англ. А. В. Александровой. – М.: АСТ Москва, 2009. – с. 863 .

Бажанюк В. С., Шаповалов Б. Б. (м. Київ)

БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

В статье предлагается исследование спортивно одаренной молодежи при помощи биографического метода. Выделяются наиболее важные социально-психологические условия, которые способствуют развитию одаренности.

Ключевые слова: одаренность, спортивная одаренность, биографический метод.

Research of the sporting gifted young people is offered by a biographic method in the article. The most essential socially psychological terms which assisted development of gift are selected.

Keywords: gift, sporting gift, biographic method.

Природа обдарованої особистості постійно викликає досить великий інтерес серед вчених. Вони, зокрема, зазначають, що особливості становлення спортивної обдарованості – це завжди результати багаторічної праці самого спортсмена та професійних вмінь тренера, який допомагає актуалізувати потенційну обдарованість. Відповідно, в психологічній науці постає проблема

розроблення діагностичних методів з метою ідентифікації спортивно обдарованої молоді.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей становлення обдарованого спортсмена у сфері кікбоксінгу, самбо та бойового самбо. Відповідно до поставленої мети нами вирішувалися такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз спортивно обдарованої особистості.
2. Вивчити психологічні особливості спортивно обдарованої молоді за допомогою біографічного методу.
3. Визначити найбільш суттєві фактори, що впливають на розвиток спортивно обдарованої особистості (у сфері кікбоксінгу).

Для розроблення програми дослідження спортивно обдарованої молоді, виникає необхідність визначити методологічні підходи, які будуть покладені в основу дослідження. Суттєве місце в цьому контексті посідає проблема обдарованої особистості.

Аналіз психологічних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (Дж. Берлайн, А. Брушлинський, А. Запорожець В. Крутецький, Т. Кудрявцев, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Дж. Рензулі, В. Русалов, І. Равич-Щербо, Б. Тєплов та ін.), дозволяє зробити висновок, що обдарованість – це свого роду міра генетично і досвідно обумовлених певних можливостей особистості адаптуватися до життя. Основні функції обдарованості – максимальне пристосування до світу та оточення, знаходження рішення у будь-яких випадках, передусім, непередбачуваних, що вимагають саме творчого підходу [3]. Інтегративно прояв обдарованості представлено через: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; волю до успіху; загальну і естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; несвідоме, інтуїтивне рішення проблеми ("нелогічне"); стратегічність у інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість, спритність). Тут існує визначена ієрархія зв'язків, залежностей і цю сукупність можна представити, маючи в основі ту чи іншу фундаментальну позицію, трохи по-іншому; виходячи з припущень про шість основних параметрів, а саме: 1) сфера реалізації обдарованості і переважаючий її тип; 2) прояв творчості; 3) прояв інтелекту; 4) динаміка діяльності; 5) рівні досягнень; 6) емоційне забарвлення [3].

Дослідження проблем спортивної обдарованості, як одного з видів спеціального обдарування, проводиться за двома напрямками: 1) розроблення концептуальних вихідних положень щодо трактування даного феномену; 2) розкриття діагностичних засобів, спрямованих на виявлення, починаючи з раннього віку, спортивної обдарованості.

У процесі наукового дослідження даного феномену ми використовуємо системний підхід. Систему спортивної обдарованості можна зобразити наступною схемою: цілісний організм - система органів - органи - тканини - клітинні й неклітинні елементи тканин. При застосуванні системного аналізу до вивчення проблеми походження і розвитку спортивної обдарованості як

саморозвиваючої й саморегулюючої системи, можна виділити наступний момент: проблема обдарованості і здібностей як "відкрита система" дозволяє використовувати середовище, тобто тренувальний вплив, для удосконалення всіх компонентів системи й організму в цілому.

Отже, спортивну обдарованість можна розглядати як сполучення задатків особистості, що сприяють максимальному розвитку її рухових, фізичних і психічних здібностей для високих досягнень у спорті. 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.

Особливим у контексті дослідження феномену обдарованості є **методи вивчення обдарованих осіб**. На думку вчених в широкому плані психологічна діагностика спортсменів повинна включати два параметра особистості:

а) діагностика досить стійких рис особистості;

б) вивчення динамічних компонентів особистості, включаючи тимчасовий мотиваційний стан, рівні тривожності та інше [1].

В психологічній практиці в діагностиці обдарованих осіб широко використовують такі методи як спостереження, бесіда, анкетування, тести, аналіз продуктів діяльності, біографічний метод. Щодо **біографічного методу**, як способу дослідження, корекції та проектування життєвого шляху особистості, то саме завдяки тому є можливість відстежити індивідуальний стиль спортивної діяльності, процес становлення спортивно обдарованої особи, вплив різних факторів на подальший розвиток дарування.

Використовуючи біографічний метод дослідження у спорті (Г. Ложкін, Н. Волянук, 2004) розробили модель, як акмеологічний інваріант професійного тренера. В моделі на основі вивчення біографій видатних тренерів, представлені **блок значущих особистісних якостей** та **блок глобальних критеріїв професіоналізму тренера** [4]. Ознайомившись з методами вивчення обдарованих осіб, ми обрали біографічний метод для діагностики спортивно обдарованої молоді в сфері самбо, кікбоксінгу та бойового самбо.

Організація та методика дослідження. З метою вивчення спортивно обдарованих осіб ми запропонували таку програму дослідження:

I етап – аналіз результатів спортивних досягнень молоді у сфері кікбоксінгу, самбо та бойового самбо;

II етап – дослідження спортивно обдарованої особистості за допомогою методики «Формалізована біографічна анкета»;

III етап – дослідження особливостей становлення обдарованої особистості за допомогою вивчення спортивних біографій.

Дослідження проводилося на базі Академії управління МВС та Навчально-наукового інституту підготовки працівників громадської безпеки та психологічної служби Київського національного університету внутрішніх

справ, де проходили чемпіонати України та змагання Кубку України з самбо та бойового самбо.

У дослідженні брали участь 32 спортсмена, які були номіновані тренерами України з кікбоксінгу, самбо та бойового самбо як обдаровані. Всі респонденти були чоловіки. Розподіл респондентів за віком: 17-25 років - 8 осіб (25%), 25-30 років - 20 осіб (62,5%), 30-45 років - 4 особи (12,5%).

Особливим аспектом нашого дослідження є відбір респондентів, які мають високий рівень спортивних досягнень і визнанні такими, що володіють спеціальною спортивною обдарованістю (у сфері кікбоксінгу, самбо та бойового самбо).

На першому етапі нашого дослідження ми використали **аналіз спортивних досягнень** обдарованої молоді. Тренерам та суддям дали завдання: запропонувати своїх вихованців для участі у психологічному дослідженні як осіб з високим рівнем спортивної обдарованості. Було рекомендовано включити до числа респондентів спортсменів, які мають звання «майстер спорту», «майстер спорту міжнародного класу», «заслужений майстер спорту» та є чемпіонами України, Європи, світу.

На другому етапі було використано методику «Формалізована біографічна анкета» [2], де досліджуваному було запропоновано описати свої інтереси, найбільш вражаючі події дитинства, перші кроки до успіху, емоційні переживання в період шкільного віку.

На третьому етапі для вивчення особливостей спортивно обдарованих осіб ми використали **біографічний метод**. Досліджуваному пропонується біографічна анкета і дається наступна інструкція: «Прошу вас якомога докладніше розповісти історію вашого життя: у якій сім'ї ви народилися, як пройшло ваше дитинство, як жила ваша сім'я, як її члени відносилися один до одного, які ваші найранні спогади? Бажано, щоб розповіли про той час, коли ви вчилися в школі: що вам там подобалося і що не подобалося. Як в цей час складалися ваші відносини з батьками? Хто були ваші друзі? Чим ви цікавилися і що думали про майбутнє життя? Ми хотіли б також, щоб ви розповіли про те, як ви жили, ставши дорослою людиною, як вибирали професію, яким чином ви проводили вільний час. Розкажіть про те, що представляється вам найцікавішим і важливішим. Які ваші життєві плани?»

Обробка результатів припускає складання таблиці особового розвитку, куди в хронологічному порядку виписуються з усіх питань дати, згадані випробовуваним, події, пов'язані з цими датами, і переживання, які їх супроводжують. Далі відповіді обробляються методом контент-аналізу. Інтерпретація результатів припускає аналіз :

- соціальної ситуації розвитку особи;
- основного фону емоційних переживань в різні періоди розвитку;
- ціннісних орієнтацій, спрямованості, інтересів, тенденцій, середовища спілкування, соціальної активності особи;
- періоди становлення обдарованої особистості;
- визначення осіб, які допомогли розвинути обдарованість;
- основних конфліктів і рушійних сил розвитку особи.

Респондентам було запропоновано також написати невеликий *твір про свою спортивну біографію*, про своє відношення до спорту, про те, як вони вперше зацікавились спортом, хто допоміг у становленні обдарованого спортсмена, перелічити фактори, які сприяють появі своєрідного мотиваційного стану «поток» у зайнятті спортом. Саме така програма дослідження дає можливість вивчити психологічні особливості спортивно обдарованої молоді.

Результати дослідження та їх обговорення. В емпіричному дослідженні взяли участь 32 респонденти, які за результатами досягнення розподілились таким чином:

Таблиця 1

Розподіл респондентів за результатами спортивних досягнень
(N=32) (м. Київ, 2008р.)

№ п\п	Рівень досягнень	Кількість осіб	%
1	Майстер спорту	32	100
2.	Майстер спорту міжнародного класу	12	37
3.	Заслужений майстер спорту	5	15,6
4.	Майстер спорту з двох видів спорту	28	87,5
5.	Майстер спорту з трьох видів спорту	8	25
6.	Чемпіони України, володарі Кубка України	32	100
7.	Чемпіони Європи	10	31,5
8.	Чемпіони світу	8	25
9.	Дворазові та триразові чемпіони світу	4	12,5
10.	Чотири і більше разові чемпіони світу	1	3, 15

На другому етапі дослідження, використовуючи методику «Формалізована біографічна анкета», ми помітили такі особливості:

Переважає більшість спортсменів ще в ранньому віці брали участь у спортивних змаганнях з різних видів спорту, отримували перші перемоги, відвідували спортивні збори, відпочивали у спортивних таборах.

Багатою є палітра інтересів обдарованих спортсменів-борців. Коло їх захоплень складають подорожі, туризм, альпінізм, колекціонування, читання документальних книг, листування з друзями. Зі слів спортсменів, особливо цінними для них є контакти з спортсменами з різних країн, особливо з країн Близького та Далекого Сходу, Росії та США. Такі взаємостосунки розповсюджуються і на професійну сферу, і знаходять своє продовження у міжнародних зустрічах, типу – Автопробіг поліцейських світу.

Особливо інформативним в нашому дослідженні був аналіз *спортивних біографій респондентів*, які номіновані як особи з високим рівнем обдарованості. Біографічний метод дав можливість визначити психологічні особливості розвитку спортивної обдарованості, а саме – об'ємну об'єктивну інформацію про формування особи спортсмена, про роль соціального оточення у становленні спортивно обдарованої особистості.

Всі твори, написані про власну спортивну біографію, були опрацьовані за допомогою методу «контент-аналіз» висловлювань. Наведемо приклад одного твору, в якому можна прослідкувати особливості зростання спортивно

обдарованої особи. Так, Віктор Б. пише: "Народився у сім'ї офіцера та лікаря. Ріс у достатку. Був великим на зріс але до 8-го класу не тренувався, хоча тренери з різних видів спорту (баскетбол, вільна боротьба) пропонували займатися спортом. У 1979 році почав тренуватися у секції самбо та дзюдо в Івано-Франківській школі міліції. Тренуватися спочатку було дуже важко. Довго нічого не виходило, тренер ставив питання навіть про відрахування із секції. Тренувався додатково – починав до тренувань і залишався після. Ранком бігав кроси. У 10-му класі виконав норматив I розряду. А потім поступив легко до Львівського пожежно-технічного училища – допомогла закалка. Під час навчання в училищі виконав норматив кандидата в майстри спорту. Вже в училищі був командиром відділення.

Після закінчення училища працював у пожежній охороні. Через рік за рятування людей нагороджений медаллю «За отвагу на пожарі», через півтора перейшов на роботу до карного розшуку. На четвертий день роботи в міліції затримував озброєного автоматом злочинця. Вижив завдяки навичкам самозахисту. Працюючи в розшуку систематично тренувався, виїзжав на затримання злочинців. У 1989-1990 р. працював у бригаді МВС СРСР в Абхазії.

У 1990 році вступив до Київської вищої школи МВС СРСР де тренування стали більш систематичними. Відразу став помічником тренера команди. З командою вигравав змагання на Кубок України як з самбо, так і з дзюдо. Команда виграла срібло на змаганнях Кубку світу з самбо. У 1993 році став заслуженим тренером Російської Федерації клубів самбо. У 1992 році – перший міжнародний успіх – перемога на чемпіонаті Європи з самбо серед студентів, яки проходив у Києві, після цього 4 рази ставав призером чемпіонатів світу з самбо (Росія, 1993; Іспанія, 1994; Франція, 1995; Молдова, 1996).

З 1993 року викладаю фізичну підготовку курсантам і працівникам МВС. 1999-2002 роках служив у місії ООН (Боснія-Герцеговина, Косово). У цей час самостійно став опановувати іноземні мови. Досконало вивчив англійську, сербську, хорватську, боснійську мови. Завдяки знанню іноземних мов викладав у Поліцейській Академії міста Сараєво (Боснія-Герцеговина).

Після повернення в Україну будучи викладачем в 2002 році виграв чемпіонат світу з самбо серед майстрів (Греція). У 2004 році почав тренуватися з кікбоксінгу. У листопаді того ж року виграв Кубок світу (Росія), у 2005 – чемпіонат Європи (Греція), 2006 – срібло чемпіонату світу (Кіпр), 2007 – виграв чемпіонат світу (Шотландія) та Європи (Росія), 2009 – чемпіонат світу (Іспанія). Треную молодь з 1993 року, з 2003 року – старший тренер збірної України з кікбоксінгу. Особисто займаюсь підготовкою юних спортивних обдарувань. Моєю гордістю стали десять юнаків, які отримали перемогу на чемпіонатах світу з самбо та кікбоксінгу.

Своїм спортивним досягненням завдячую тренерам Прикарпатського Інституту МВС, Львівського ФСТ «Динамо», тренерам Київського національного університету внутрішніх справ. Саме завдяки щасливій зустрічі з такими великими педагогами я зміг отримати ряд спортивних перемог та навчився передавати набутий спортивний досвід обдарованій молоді. Тренування для мене це щаслива мить мого життя. Відповідно цьому вчу своїх

вихованців. Думаю, що доля подарувала мені на життєвому шляху таких людей, завдяки яким я здобув такі досягнення. ”Саме такий шлях до успіху був представлений обдарованим спортсменом.

Зупинимось більш детально на іншому психологічному портреті спортивно обдарованої особистості. Ігор С., 30 років. Спортом почав займатися в молодшому шкільному віці. Перші перемоги були завойовані в 12 років, в 17 років виконав норматив майстра спорту України. Продовжував активно тренуватися, брав участь у змаганнях національного та міжнародного рівнів. Навчаючись в ВНЗ МВС продовжував тренуватися, став членом національної збірної команди України. Наполегливі тренування та бажання досягти успіху дали можливість удосконалити свою спортивну майстерність і стати дворазовим чемпіоном світу. Займаючись професійною службовою діяльністю продовжує активно тренуватися, охоче передає свій спортивний досвід молоді та колегам по роботі.

Представлені досягнення свідчать про особливості становлення обдарованої особистості. В результаті психологічного аналізу біографії спортивно обдарованих осіб ми помітили такі особливості:

1) Більшість респондентів ще в молодому шкільному (7 – 10 років) віці почали займатись спортом (самбо, дзюдо, кікбоксінг).

2) Вже в підлітковому віці (10 – 14 років) отримали перші перемоги серед юнаків на змаганнях з боротьби на першості України.

3) В підлітковому віці (13-14 років) були запрошені на навчання до спеціалізованих спортивних закладів (Львівське училище олімпійського резерву, Київський республіканський спортивний інтернат, і т.ін.).

4) Більшість респондентів відмічають, що найбільшу роль в становленні їх особистості відіграли улюблені тренери з самбо, дзюдо, кікбоксінгу.

5) Обдаровані спортсмени в переважній своїй більшості відмічають велику підтримку сім'ї у становленні та розвитку свого таланту.

6) Найбільший спортивний досвід отримували на змаганнях від суперників.

7) Респонденти відмічають невгамовне бажання займатися спортом. Відповідно, відчувають своєрідний мотиваційний стан «поток» в ході тренувальних зборів, в середовищі команди спортсменів, саме тоді, на їх думку, відбувається ще більший «мотиваційний підйом».

8) Переважна більшість обдарованих спортсменів ставить високі цілі у спортивних досягненнях («Хочу виграти в третій раз чемпіонат світу»; «Хочу виграти чемпіонат Європи та світу і виконати майстра спорту міжнародного класу»; «Хочу щоб ще раз в честь моєї перемоги на чемпіонаті світу грав гімн України»).

9) Респонденти відмічають, що велику роль у спортивному зростанні відіграють міжнародні контакти з зарубіжними спортсменами, з якими постійно листуються, обмінюються думками і планами на майбутні спортивні форуми.

Висновки

1. Використання в практиці психологічних досліджень біографічного методу дає широкі можливості глибше вивчити становлення обдарованого спортсмена, організовувати планування тренувальних занять для сприяння більш успішному виступі на спортивних змаганнях.

2. Дослідження становлення обдарованих спортсменів за допомогою біографічного методу (з використанням контент-аналізу семантичних висловлювань) довели, що серед числа найбільш суттєвих факторів, які сприяють розвитку обдарованої особи, є: раннє заняття спортом, емоційна та соціальна підтримка батьків, особа тренера, можливість навчання у спеціалізованих спортивних школах, участь у спортивних форумах (всеукраїнського, європейського, світового рівнів), обмін інформацією з зарубіжними спортсменами, запозичення спортивного досвіду від суперників у ході спортивних змагань.

3. Найбільший стан мотиваційного «потoku» від занять спортом вони переживають в ході спортивних тренувальних зборів, де крім тренувань, відбувається спілкування, взаємна підтримка та збагачення один одного.

4. Вивчення впливу на осіб соціального оточення допоможе тренерам та спеціалістам в цій галузі більш ефективно спрямувати зусилля спортсменів, створювати сприятливий мікроклімат спортивної команди, встановлювати контакти з зарубіжними спортсменами.

5. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці нових методів діагностики спортивно обдарованої молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. – М., 1978.
2. Крылов А.А., Манычев С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. – СПб, 2000.
3. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008.
4. Ложкин Г., Волянюк Н. Биографический метод исследования в спорте // Наука в олимпийском спорте. – К., 2004. – С. 102-107.

Біла І. М. (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАДУМУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

В статье раскрываются характерные особенности процесса формирования замысла решения задачи, анализируются его механизм, определяются характеристики умственных действий.

Ключевые слова: замысел, гипотеза, механизм формирования замысла, структура процесса решения.

In the article the characteristic features of project forming process of task solving open up, its mechanism is analyzed, descriptions of mental actions are determined.

Keywords: project, hypothesis, mechanism of project forming, structure of solving process.

У творчому процесі центральне місце займає задум. Він являється результатом мисленнєвої діяльності, що організовує і спрямовує процес розв'язання задачі та містить у собі передбачення кінцевого рішення. Задум відіграє велику роль у трудовій діяльності людини, від нього залежить продуктивність праці. В роботах І.М.Сеченова, Б.Г.Ананьєва, Б.Ф.Ломова,

В.О.Моляко вивчались особливості формування уявлення про майбутній продукт, як специфічний регулятор будь-яких дій, діяльності суб'єкта через призму психології праці. Проблема побудови задуму, передбачення вивчалася також у психології мислення К.Дункером, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейном, Н.А.Менчинською, Я.О.Пономарьовим, В.В.Давидовим, Д.Брунером, В.Н.Пушкіним, О.К.Тихомировим, Л.Л.Гуровою та іншими. На їхню думку, створення задумів, передбачення шляхів розв'язання проблеми є основним механізмом творчості.

Завданням нашого дослідження є з'ясування особливостей процесу формування задуму розв'язання задачі, його механізму, визначення ролі у цьому процесі розумових дій суб'єкта, їх характеру та спрямованості.

Поняття «задум розв'язання» розуміється нами як синонім понять «гіпотеза», «проект». Усі вони мають одне значення і використовуються стосовно певної галузі дослідження: гіпотеза – у науковій, проект – технічній, задум – художній. «Гіпотеза», в перекладі з грецької, означає «основа», «передбачення» і являє собою прогноз того, як можна розв'язати протиріччя проблеми. Породжує гіпотезу модель проблемної ситуації, описаної задачею, з якої виникає первинне поняття про розв'язок. Поступово пошуковий процес скеровується цією гіпотезою (провідною ідеєю). В межах провідної ідеї задуму мають місце процеси асоціювання, прогнозування, вони сприяють наповненню її змістом, тобто конкретизують первинне поняття розв'язку. «Задум є деяке можливе перетворення наявної ситуації, встановлення деякої певної взаємодії», – говорив О.К.Тихомиров [14, с.24].

Задум чи гіпотеза розв'язання являє собою поєднання образно-понятійних знань досліджуваних про кінцевий механізм і спосіб побудови цього кінцевого механізму [10, с.51]. Задум, гіпотеза – це мисленнєвий план дій або діяльності: ідеї, наміри, змісти, які закладені у майбутньому продукті. Гіпотеза, на думку А.Т.Шуміліна, є формою творчого пошуку. «Так як творчість характеризується або створенням нової речі (системи), або ж нового способу (програми) дії, то і гіпотеза може бути або передбаченням властивостей та структури речей (об'єкта, системи), що вирішує протиріччя проблеми, або передбаченням способу (програми) діяльності, що вирішує останнє» [15, с.72].

Гіпотези можуть бути як неусвідомленими за своїм походженням – вмісту попереднього процесу, так і логічно обґрунтованими, усвідомленими. Загалом, являючись важливою складовою частиною пошуку рішення, гіпотези ніби служать мостом між інтуїтивними і дискурсивними процесами й демонструють їх певну єдність [5].

У ході рішення гіпотези складають механізм пошуку, його напрямок, рух думки. Вони моделюють весь процес розв'язання задачі. Початкове формування задуму (оцінка умови, його класифікація, виділення певних частин, визначення релевантних сторін структурних об'єктів тощо) відбувається вже паралельно з розвитком розуміння, що вважається початковим моментом пошукової діяльності, спрямованої на її розв'язання. Розв'язання задачі опирається на суб'єктивний відбір елементів і певних дій над ними.

На думку О.К. Тихомирова, «крім «програвання» спроб розв'язання задачі відбувається й обстеження ситуації. Первинне обстеження включає в себе дві фази: ознайомлення з конкретним складом елементів в ситуації та їх просторовим розміщенням і встановлення функціональних взаємодій між певними елементами ситуацій» [14, с.78].

Основою подальших мисленневих кроків, спрямованих на пошук розв'язку при цьому стають результати мисленневих актів, що мали місце при вивченні умови.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що реалізація задуму передбачає більш чи менш довготривале збирання та осягнення в собі багатьох різноманітних уявлень. Іноді ця робота робиться заздалегідь, іноді це спеціальна робота по збору матеріалів для здійснення задуму [12, с.481]. І хоча прогнозування шуканого (майбутнього кінцевого розв'язання), на думку А.В. Брушлінського, починається на першій стадії мисленнєвого процесу, це не означає, що вже спочатку існує визначена кінцева ситуація (чи кінцевий стан) мислення з якою можна було б безпосередньо і однозначно порівнювати або співставляти проміжні результати мислення. Мисленнєве передбачення шуканого здійснюється без такого еталону, в процесі розв'язання мисленнєвої задачі людина сама виробляє все більш надійні критерії самооцінки кожної своєї думки [2, с.202].

У процесі здійснення проміжних актів переосмислення, задачна ситуація постійно змінюється, кожен наступний крок виконується в умовах, які відрізняються від попередніх. Переформулювання умови, що при цьому відбувається (перевід задачі у свого роду особистий, суб'єктивний план) намічає певний шлях умовиводів, пошуку такого зразка, поняття або ідеї, які можуть зупинити увагу суб'єкта на тих чи інших конкретних ознаках, що мають, на його думку, суттєву відношення до розв'язання задачі. В решті-решт відбувається вибір образу, ідеї, поняття, що в свою чергу, пов'язано з відсівом неприродних образів і понять [11].

Задум у кожному окремому випадку (в залежності від складності, новизни задачі, знань та досвіду піддослідного) може бути більш чи менш ємким та конкретним за змістом, формуватися у суб'єкта більш чи менш швидко, бути не дуже чітким або добре усвідомленим тощо. Інколи перша гіпотеза про використання у розв'язку якогось принципу, структури стає вдалою, а потім формування задуму фактично стає основною метою задачі, практично її розв'язком.

Суттєвими ознаками процесу прийняття рішення, на думку Л.Л. Гурової, є:

1) наявність когнітивного конфлікту, розв'язання якого вимагає велику кількість альтернативних виборів на основі конкурентних даних;

2) необхідність діяти в умовах неповноти і невизначеності об'єктивної інформації, що робить неможливим прийняття рішення на основі строгого логічного розрахунку й передбачає свободу вибору;

3) необхідність, оцінки ситуації з точки зору поставленої мети не тільки за логічними (формальними) критеріями, але й за семантичними, що дають більш узагальнене, глибоке та різностороннє уявлення про ситуацію; виокремлення з

об'єктивної ситуації інформації, потрібної для рішення, незалежно від форми її пред'явлення;

4) відносна складність задачі, що вимагає багаторівневого аналізу та інтеграції даних в різних варіантах;

5) залежність розумової діяльності від практичної задачі, реалізація якої знаменує кінцеве рішення;

6) наявність об'єктивного критерію оптимальності рішення [4].

Успіх формування задуму, на думку науковців, прямо залежить від уміння переносу будь-яких знань, від наявності у піддослідних умінь розв'язувати нові задачі, від наявності конкретних знань, відносно певного типу задач.

І.П. Павловим було визначено, що розв'язання будь-якої нової задачі здійснюється за допомогою старих засобів, які є у досвіді суб'єкта. Основою розв'язання є актуалізація раніше вироблених систем тимчасових зв'язків і замикання між ними нового зв'язку, що відображає особливості умови задачі. Таким чином підтверджується і висновок І.М. Сеченова про те, що навіть будь-яка нова думка, що лежить в основі наукових відкриттів, створюється з елементів, що зареєстровані у пам'яті людини. Вона виникає шляхом встановлення нових зв'язків між вже утвореними раніше думками [6, с.382].

Розв'язання задач вимагають у більшій мірі залучення в якості передумов теоретичних знань, узагальнений зміст яких далеко виходить за межі наочної ситуації. Перший крок думки в такому випадку заключається у віднесенні, спочатку дуже приблизному, запитання, що виникає чи проблеми до певної області знань. В середині таким чином наміченої сфери здійснюються подальші мисленнєві операції, що диференціюють те коло знань, з яким співвідноситься дана проблема.

Стосовно цього приводу С.М. Василейський зауважував, що «самим природнім подальшим етапом в процесі розв'язання задачі є мобілізація попереднього досвіду» [3, с.196].

Відшуканню правильного шляху розв'язання допомагає досвід розв'язання інших, більш-менш близьких задач (С.Л. Рубінштейн, Д. Пойа, Н.А. Менчинська, З.І. Калмикова та ін.). «Знаходження шляху розв'язання задачі полегшується в тих випадках, якщо суб'єкт може нову задачу підвести під певну категорію чи тип старих, уже відомих йому задач і скористатися раніше випробуваними способами їх розв'язання», – говорив Г.С.Костюк [6, с.382].

Велике значення в побудові гіпотез має динамічність розумової діяльності, що включає: 1) швидкість актуалізації потрібних зв'язків для розв'язання задачі, тобто швидкість пошуку і відбору необхідних асоціацій і їх систем; 2) швидкість встановлення асоціацій між самими віддаленими системами зв'язків за якоюсь суттєвою ознакою і швидке диссоціювання звичних зв'язків, якщо вони неприродні для розв'язання; 3) постійне співвіднесення ходу розв'язання задачі і отриманого результату з динамікою явищ дійсності [13, с.482].

Процес утворення припущень залежить й від характеру задачі. Її складність, об'ємність, новизна, спеціальні вимоги, що містяться в умові скеровують цей процес. А тип задачі визначає кількість задумів. У закритих задачах суб'єкт шукає один розв'язок, що відповідає умові; у відкритих (творчих) таких гіпотез може бути декілька. Чим більше ознак компонентів задачі та характеристик цих ознак, тим більше можна висунути правдоподібних гіпотез.

Коли кількість альтернативних припущень щодо факту велика, суб'єкт шукає спосіб швидкого виявлення й усунення невідповідних серед них. Чим більший досвід суб'єкта, тим швидше спрацює відчуття правдоподібності припущень. Інколи постає потреба на підставі припущень зробити деякі уточнення умов та вимог задачі. Повна визначеність у виборі її шляху розв'язання зумовлює подальші кроки суб'єкта.

Чим простіша задача, тим більше значення має багаторазове вживання і майже автоматизована система дій. Чим складніша й новіша задача, тим більше значення має динамічність в самій системі дій, інакше говорячи варіативність дій у відповідності з різноманітністю умов або їх зміною. Тут стереотип дій, методу, розуміння проблеми, що склався, може стати перешкодою того, щоб по-новому, з нової сторони підійти до даного явища. Процес мислення являє собою відбір у відповідності з задачею потрібних знань, їх розчленування і нове поєднання, що дозволяє перейти до розгляду явища в новій системі фактів, в їх новому узагальненні. Мисленнева спроба заснована на динамічності утворених в процесі уяви і міркування асоціацій, що виражається в їх зворотності, тобто у можливості їх відносно швидко загальмувати і дати новий варіант асоціацій, новий варіант гіпотез [13, с.484].

Щодо задуму розв'язання конструкторської задачі, то він являє собою конкретне уявлення про структуру та функції кінцевої конструкції, про можливі шляхи її побудови [11]. Співвіднесення елемента структури зі структурою в цілому як за місцем розміщення, так і за конкретною функцією є однією з самих основних особливостей конструювання. Уявлення конструктора про кінцевий об'єкт його діяльності багато в чому визначають стратегію проектування цього об'єкта, спрямованість пошуку.

Психологічним змістом гіпотези є певна модель рішення, тобто її прогнозований імовірнісний образ, який містить уявлення про зміст і послідовність дій суб'єкта в напрямку до бажаного результату. Гіпотеза стає детермінуючою тенденцією, установкою. Будь-яка з висунутих гіпотез може розглядатись як варіант рішення, а тому може бути правильною або неправильною, залежно від того, чи здатна представлена в ній модель рішення наблизити суб'єкта до очікуваного результату.

Конструюється мисленнева модель, на думку Д.Б. Богоявленської, в результаті активного пошуку наочних предметних аналогій, які психологічно виконують роль орієнтиру та служать основою для предметних узагальнень і «будівельним матеріалом» для модельних структур. Підказка не працює, якщо попередній аналіз не призводить до узагальнення, до вичленовування того загального елемента (принципу), який сприймається в структурі «підказки» як

близький, значимий для розв'язання основної задачі та стає ланкою мисленнєвого процесу піддослідного. Виникає гіпотеза розв'язку задачі частіше всього з її моделі, що не завжди адекватна умові, тому вона часто не може повністю задовольнити вимогу й замінюється іншою. Так відбувається «вичерпування» змісту моделі задачі з подальшою заміною її іншою моделлю. «Модель ніби визначає функціональні знання, спрямовує хід аналізу умов задачі й виступає як деякий механізм спрямованості мислення при розв'язанні задач», – говорить Д.Б.Богоявленська [1, с.55].

В абстрактному плані, на думку Л.Л. Гурової, механізм висунення гіпотез можна розглядати як зміст евристичного пошуку, форма якого може бути різною – словесно-логічною (дискурсивною) чи наглядно-інтуїтивною. Віддаючи перевагу якомусь способу, людина «проектую» розв'язок: обдумує основні його кроки і зважає, до яких результатів вони можуть призвести. Це і є, на її думку, побудова плану розв'язання – евристичний процес, в якому концентрується пошук розв'язку [5].

Вивчаючи механізм формування задуму, гештальтпсихологи прийшли до висновку, що процес розв'язування творчих задач – це процес перетворення початкової ситуації, за допомогою якого змінюється вихідне бачення задачі таким чином, що сприяє її розв'язанню. Тобто, відбувається переструктурування задачі, що веде до глибшого аналізу і як результат – вичленення певної сутнісної структури («гештальту»), яка знімає проблемність запропонованої задачі.

На думку А.В. Крутецького, існує два шляхи пошуку розв'язку творчих задач: 1) шлях поступового узагальнення через варіацію частинних випадків; 2) шлях без співставлення, на основі одного випадку вироблення алгоритму розв'язання задач даного типу [9, с.184].

Згідно концепції творчої діяльності Я.О. Пономарьова, для задач, що можуть бути розв'язані засобами планомірного використання суб'єктом усвідомлених методів і прийомів, характерним є аналіз умови, пошук розв'язку за допомогою попередньо розроблених засобів, що приводить дану творчу задачу у нетворчу, а розв'язок настає після і на основі повного усвідомлення й адекватного розуміння умови задачі. Для цих задач Я.О. Пономарьов пропонує ідею алгоритмізації, тобто розв'язання, що йде шляхом свідомого цілеспрямованого розкодування умови, а отримані при цьому знання включаються у суб'єктивну систему знань розв'язуючого [9, с.184].

У конструюванні психологічний механізм становлення задуму має свої особливості, він складається з: виділення орієнтирів в умові; пошуку технічних ознак, що застосовуються до орієнтирів; порівняння технічних ознак конструкції з ознаками, що містяться у орієнтирах; прийняття рішення про прийняття чи неприйняття конкретної структури чи функції, після чого починається перевірка задуму або ж продовжується пошук потрібних структур і функцій [10, с.39].

Доволі часто пошукова діяльність спрямовується серією запитань. Постановка запитань, пов'язаних з даними задачі, сприяє тому, що з'являються довільні асоціації, образи та головне – вичленовуються провідні логічні

орієнтири до яких належать деякі структурні елементи, частина їх властивостей та ряд теоретичних фактів. Ці орієнтири є свідченням появи й функціонування первинного поняття розв'язку, вони служать основою для виникнення гіпотез, спрямованих на з'ясування, конкретизацію цього первинного поняття [9, с.185].

Виникнення первинних образів і понять, що відбувається на першій стадії формування задуму, є важливим моментом, коли суб'єкт приймає рішення про початок пошуку у визначеному напрямку. Варто відмітити, що на початку формування задуму в основному переважають образи-поняття, зорові образи, які представляють собою уявлення про сам конкретний механізм без уявлення про шляхи розв'язання даної задачі. В процесі розвитку цей динамічний мисленнєвий комплекс увесь час конкретизується, змінюється у напрямку більшої визначеності в структурних і функціональних ознаках. За своїм значенням мисленнєві образи, що виникають у процесі розв'язання конструктивно-технічних задач, С.М. Василейський ділить на декілька категорій: образи вихідні, що виникають на початку творчого процесу та образи евристичні, що виникають для розв'язання задачі, для знаходження потрібного образу ідеї. Вони бувають побочні та значимі [3].

Загалом же, на основі образів і понять, які суттєво пов'язані з умовою даної задачі, конструктор приймає рішення про свої дії, як тактичного, так і стратегічного порядку, складає план дій тощо. Зрозуміло, що одночасно це пов'язано з формуванням попереднього або кінцевого задуму розв'язку. Задум і прийняття рішення нерозривно пов'язані і фактично останнє строго витікає з першого.

Не дивлячись на те, що як правило, провідний образ або провідне поняття буває вельми загальним, розпливчатим в деталях, нечітким і неясним, чітко усвідомлювані їх якості вже визначають собою якийсь шлях розв'язання, якийсь план мисленнєвих дій, визначену стратегію розв'язання. Все це, у кінцевому рахунку, спрямовано на розвиток, конкретизацію провідного образу, поняття, образу-поняття. Саме тут може закінчуватися підготовчий період, період зародження задуму і починатися власне рішення, яке спочатку виражається у формуванні задуму [7, с.141].

В результаті відбору та відсіву в свідомості суб'єкта виникає провідний образ (поняття, провідна ідея тощо), який стає безпосередньою, конкретною основою самого задуму розв'язання задачі або одним із його варіантів. Домінування цього провідного образу чи поняття у свідомості над іншими образами, думками, поняттями буде тим більш сильним, чим більше зв'язків розв'язуючий бачить між ними і умовою задачі, конструкцією, описаною у задачі.

Зупиняючись на якомусь одному варіанті, суб'єкт може переходити до іншого, потім знову повертатися до першого, вивчення якого в результаті може призвести до висування вже зовсім сформованого задуму, а не тільки первинного, вихідного образу.

Розвиток вихідного образу-поняття до образу-ідеї, що складає основу гіпотези рішення, відбувається за допомогою спеціальних мисленнєвих прийомів аналогії, переносу, поєднання, розчленування, видозміни за

контрастом тощо. При цьому звичайно існує об'єктивна свобода вибору того, з чого можна будувати подальші мисленнєві кроки.

Переоцінка ознак ситуації в ході прийняття рішення, переформулювання умов, від яких воно залежить, побудова моделей ситуації на основі розкриття логічних і семантичних ознак ситуації у їх взаємозв'язку – всі ці суттєві компоненти когнітивної структури прийняття рішення відіграють велике значення у процесі побудови задуму та його реалізації.

В цілому основними ланками формування гіпотези розв'язку творчої задачі (Мойсеєнко Л.А.) є: виділення орієнтирів у задачі, формування провідної ідеї, наповнення змістом провідної ідеї, побудова логічного ланцюга міркувань. В результаті вивчення умови, виникає ряд образів, асоціацій, прогнозів. У пошуковому процесі деякі з них набувають ролі орієнтирів, які спричиняють виникнення різноманітних гіпотез. Вони спочатку мають досить розсіяний характер і, стосовно задачі, часто бувають прямо протилежними між собою за властивостями. Під дією основного завдання, основного питання задачі, відбувається певна мисленнєва апроксимація таких мисленнєвих продуктів: досить віддалені відкидаються, близькі між собою «розвертаються» – виникає первинне поняття розв'язку, що сприяє утворенню деякого напрямку міркувань, аж до утворення основного напрямку (деколи їх утворюється кілька), що і визначає провідну ідею даного етапу розв'язання (або кілька ідей). Подальша пошукова діяльність підпорядковується провідній ідеї. Процеси асоціювання, прогнозування продовжують мати місце, але в межах провідної ідеї вони сприяють наповненню її змістом, тобто конкретизації первинного поняття розв'язку. Усі дії, що охоплені процесуально-динамічною характеристикою пошукового процесу сприяють утворенню нової якості поняття розв'язку, наповненню його змістом, з'ясуванню його багатогранної характеристики (хоч може і невичерпної), що і перетворює початкове поняття про розв'язок задачі у яскраве новоутворення [9, с.189].

У ході формування гіпотези під час конструювання паралельно вибудовується як мінімум два генеральних потоки: 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, взаємо функціонують протягом процесу розв'язання задачі, конкретно резонуючи на один і той же орієнтир – задану умову задачі. Уявне поєднання цих потоків дає динаміку трансформації задуму розв'язування задачі і як наслідок – динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

При трансформації первинних образів і понять в образ-ідею можна спостерігати не просто використання прийомів аналогії, переносу, комбінування, а розвиток, конкретизацію задуму за рахунок осмислення, що дозволяє уточнити і поглибити образ.

Динамічна смислова система, що включає взаємодію різних смислових утворень людини, забезпечує зв'язок між процесуальними і операційними рівнями мислення. Сенси задачі, відношення до неї народжують у

мисленнєвих процесах нові знання, формують новий склад когнітивного плану мислення. Інколи звернення особистості до свого попереднього досвіду, до спогадів і включення в них умов і вимог задачі сприяють знаходженню рішення: переломлюючись через смислову систему суб'єкта.

Особистісно-смислова структура розуміння, спрямованість і багатство смислових асоціацій суб'єкта діяльності визначає оригінальність, унікальність його творчих задумів і розв'язків.

Все це свідчить про важливість на ряду з операційним та когнітивним компонентом процесу створення задуму – регулятивно-особистісного. На його роль у своїх дослідженнях вказував і Ю. Козелецький. Поряд з центральним поняттям суб'єктивної ймовірності вибору він підкреслює важливість поняття корисності (або цінності) вибору для суб'єкту. А також наголошує на значенні рис індивідуальності суб'єкта (складу розуму, когнітивного стилю), і більш загальних особливостей когнітивної самоорганізації особистості до яких відноситься вміння орієнтуватися в ситуації, діставати інформацію, давати їй адекватну семантичну оцінку, вміння діяти у відповідності з цією оцінкою, а не наперекір їй – одним словом, проявляти свободу інтелектуального вибору й при цьому добиватися оптимальних результатів [8].

Важливе значення в успішному протіканні мислення має почуття впевненості. Судження, в яких виражається відповідь на те чи інше питання чи рішення задачі, завжди характеризуються певною впевненістю в їх істинності. Якщо ця впевненість недостатня, виникають сумніви, запитання, які стають стимулом до подальшого продовження мисленнєвої діяльності [6, с.390].

Наряду з досвідом та знаннями суб'єкта вирішальними суб'єктивними факторами є його антиципуючі можливості, тип мислення, фізичний та психічний стан в даний момент (наприклад, ступінь втоми). У задумі знаходить своє відображення і загальний підхід суб'єкта до умови – синтетичний або аналітичний, що впливає і на стратегічну реалізуючу операцію: піддослідні розв'язують задачу шляхом побудови головних частин або поетапно деталізують окремі ділянки тощо [7, с. 170].

Розв'язуючи нову задачу, що потребує активізації розумового потенціалу, суб'єкт, не маючи можливості застосувати відомі йому алгоритми, методи розв'язання, виявляє свої потенції у виборі стратегії пошукових дій. «Тенденції, що обумовлюють трансформацію образів і відображають дійсність у певному напрямку, неминуче з'являються в силу того, що на ці образи, вплетені в психічне життя особистості, впливає загальна спрямованість даної особистості, її потреби, інтереси, почуття і бажання», – говорив С.Л. Рубінштейн [12, с. 298].

Стратегія охоплює всю структуру процесу розв'язання: від зародження первинного поняття розв'язку до наповнення його понятійним змістом. Всі такі дії суб'єкта спрямовані певною провідною мисленнєвою тенденцією в його інтелектуальній поведінці. Ці домінуючі дії, що ґрунтуються на аналогії, протиставленні, комбінуванні визначають стратегію як таку. Мова йде про суб'єктивну перевагу у використанні певного типу міркувань. З розвитком навичок проектування, творчого пошуку спостерігається тенденція до злиття прийомів, їх взаємодоповнення.

Виходячи з уявлення про структуру мислення як взаємозв'язок різноманітних компонентів (регулятивно-особистісного, когнітивного і операційного), процес розв'язання задачі можна представити як взаємодію цих компонентів (В.О. Моляко, І.М. Семенов, Л.А. Мойсеєнко). На першому етапі в структурі мислення домінує когнітивний і операційний рівні. Пошук розв'язання розвивається від вихідних предметних основ, які залишаються незмінними при різних варіантах кінцевої відповіді, до їх операційної реалізації. На другому етапі домінуючий рух відбувається на регулятивно-особистісному рівні, який спрямований від отримання помилкових відповідей до наявних за ними підстав на усвідомлення та зміну останніх. Результатом такого руху є знаходження принципу правильного рішення, при реалізації якого на третьому етапі знову домінують предметний та операційний рівні, а регулятивно-особистісного виконує підлеглу функцію.

Коли задум створено, здійснюється його перевірка. Щоб оцінити ефективність того чи іншого способу, потрібно вирішити, чи можлива і доцільна його реалізація. Оцінка може бути здійснена у формі короткочасного мисленнєвого експерименту по співставленню задуму з вимогами задачі, який виявляє його оптимальність. При потребі висувається наступне передбачення – формується новий задум – і так до тих пір, поки не буде знайдено рішення, що задовольняє об'єктивні умови для забезпечення вимог задачі.

Врахування вказаних особливостей процесу формування творчого задуму, його механізму та характеристик розумових дій є важливою умовою оптимізації процесу розв'язання творчих задач та творчого мислення загалом.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні специфіки створення задуму дошкільників під час розв'язання ними творчих задач на конструювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Василейский С.М. Психология технического изобретательства: Дис. докт. псих. наук. – М., 1952. – Т.1. – 416 с.
4. Гурова Л.Л. Принятие решений как проблема психологии познания // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 125-132.
5. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1976. – 328 с.
6. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления. – М. 1953. – 80 с.
7. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
8. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М., Прогресс, 1979. – 503 с.
9. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення студентів: Дис. докт. псих. наук: 19.00.01. – К., 2005. – 507 с.
10. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
11. Моляко В.А. Психологическая структура конструкторской деятельности // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С.55-62.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
13. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 503 с.
14. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
15. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М., Высшая школа, 1989. – 143 с.

Ваганова Н. А., Загребельна О. О. (м. Київ)

ПРОЯВИ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ТА МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

В статті представлено аналіз психологічного дослідження особливостей проявлення творчого сприйняття в дошкільному і молодшому шкільному віці.

Ключевые слова: творческое восприятие, перцептивная активность, перцептивный образ, субъект восприятия.

In the paper the analysis of psychological research of peculiarities of creative perception at preschool and junior school age is presented.

Keywords: creative perception, perceptual activity, perceptual image, subject of perception.

Постановка проблеми. Продовжуючи наше дослідження сприймання старшими дошкільниками (та молодшими школярами), яке було присвячено розгляду загальних положень [2], ми спеціально звернулись до вивчення закономірностей творчої діяльності упродовж розв'язання порівняно простих завдань. Фахівці, що розробляли свої концепції відносно різних проявів мисленнєвої та загальнокогнітивної діяльності дошкільників звертали увагу на специфіку цих процесів, на особливості функціонування домінуючої перцепції в певних моментах процесу творчості. Але, як це витікає з багатьох положень, що стосуються теоретичних проблем перцепції [1, 5, 6], дуже важливо з'ясувати конкретні прояви творчості на початкових вікових рівнях, коли з одного боку, набутий дітьми досвід ще не сягає важко визначених меж, а, з другого боку, коли вже визначаються саме закономірності реагувань на нову інформацію й коли дошкільники в переважних випадках вже в змозі більш виразно реалізовувати свій творчий потенціал. Слід підкреслити, що саме таких досліджень у вітчизняній психології досьогодні ще немає.

Відомо, що сприймання виступає як суб'єктивний образ об'єктивного світу. Суб'єктивне виділення предмету, як якійсь цілісності, розглядається як результат практичного виділення суб'єктом предмету в процесі його діяльності з предметами реального світу. У основі сприймання лежить зіставлення наявних об'єктів із засвоєними суб'єктом еталонними значеннями цих властивостей, а наявною системою еталонів визначається характер обстеження об'єктів і, отже, характер отримуваної при цьому інформації. Як показали дослідження О. В. Запорожця, Л. А. Венгера, образ, що формується у процесі сприймання, виступає як результат здійснення суб'єктом цілеспрямованої перцептивної дії [3, 4].

Мета цієї роботи полягає, у зв'язку з вищезазначеним, у встановленні особливостей задіяння дошкільниками конкретних асоціативних сфер та їх

модифікована трансформація, що пов'язана з конкретикою завдань та супроводжуваних інструкцій.

Об'єкт дослідження – творча діяльність дошкільників та молодших школярів у процесі розв'язання нових завдань.

Предмет дослідження – визначення асоціативного творчого поля, задіяного в процесі творчого сприймання дошкільниками та молодшими школярами нової інформації.

Методи дослідження – експериментальне розв'язання дошкільниками та молодшими школярами нових завдань; супроводжує спостереження за проявами пізнавальної творчої діяльності дітей.

В якості **завдання** пред'являлась крапка, що була визначена на аркуші паперу. **Інструкція** включала дві частини: 1) «Що це? На що схоже?»; 2) «Що ти можеш домалювати до цього зображення?».

Результати та їх обговорення.

Повний перелік одержаних результатів ми наводимо в таблицях 1 та 2, де подано дані по дітям дитячого садку (4-6 років) та першого класу (6-7 років).

Таблиця 1

Завдання «Крапка» (4-6 років – д/с)

№	І.П.	Вік	Що це? На що схоже?	Що ти можеш домалювати?
1.	Катя С.	4 р.	Крапка, м'ячик, кулька	Дівчинка (крапка – очі)
2.	Поліна Б.	4 р.	Крапка, дощик, калужа	Баба-Яга
3.	Міша С.	4 р.	Крапелька	Без назви
4.	Маша С.	4 р.	Крапочка, дощик, крапля, кулька	Крапки схожі на квітку
5.	Влад Л.	4 р.	Крапка, кружечок, овал	Цеглини (крапка всередині)
6.	Влад Р.	4 г.	Око, краплинка, овал	Бабай
7.	Арсен П.	4 р.	Зірочка, око, цифра маленька 9	Чиясь голова (сам не знаю!)
8.	Влад П.	4 р.	Крапка, буква	Без назви
9.	Марина Б.	4 р.	Кружок	Квіточка, будинок, метелик
10.	Макс. М.	4 р.	Крапочка, коло, кулька	Море, хвилі (крапка – окремо)
11.	Роман Б.	4 р.	Кружок, крапочка	Сонечко (крапка – центр)
12.	Антон П.	4 р.	Крапка, маленький м'ячик, носик	Мурашка (крапка голова)
13.	Аня К.	4 р.	Кружок	Квітка, зайчик, ведмідь (крап. очі)
14.	Катя Е.	4 р.	Квадрат, чотирикутник	Ведмідь, засць, лиса (крапка окр)
15.	Каріна Б.	4 р.	Вишня, помідорчик	Травка (крапка всередині)
16.	Олег Б.	4 р.	Крапка, маленьк. круглий м'ячик	Сонце (крапка в центрі)
17.	Діма Л.	4 р.	Крапка, кружок	Сонце, машина (крапка – окремо)
18.	Маша О.	4 р.	Крапочка, глаз, носик	Людина, квітка, сонце (крап.окр.)
19.	Даша Ш.	4 р.	Крапочка, буква, цифра, гарбуз	Квіточка, сонечко (крапка окр.)
20.	Даша К.	4 р.	Крапочка, кавун	Квіточка (крапка – середина)
21.	Костя П.	4 р.	–	Сонце, хмарка (крапка окремо)
22.	Олег П.	4 р.	–	Портрет мами (крапка окремо)
23.	Єгор Т.	4 р.	Кулька, м'ячик	Мама, папа, я (крапка голова)
24.	Паша К.	4 р.	Кружок, око, м'ячик, мал. голова	Щось дуже красиве (біля крапки)
25.	Аля Г.	5 р.	Крапка, листочок	Берізка (крапка верхівка дерева)

26.	Віка І.	5 р.	Крапка, зірка, ручка	Сонечко (крапка – центр)
27.	Богдан Б.	5 р.	М'ячик, кулька, коло	Хлопчик з м'ячиком (крап.– м'яч)
28.	Настя М.	5 р.	Ялинкова кулька, м'ячик, голова	Квіточка, сонце (крапка – центр)
29.	Данило І.	5 р.	Сонечко, небо	Сонечко (крапка – центр)
30.	Олеся П.	5 р.	Крапка, листочок, кружечок	Сонечко, хмарка, квіточка, трава
31.	Юра Г.	5 р.	Картопля, буква О, м'ячик, яблуко	Кавун
32.	Данило П.	5 р.	Кружечок, вишенька, кулька	Колесо (крапка – центр)
33.	Ігор К.	5 р.	Око, м'ячик, пупочок	Хлопчик (крапка – око)
34.	Кирил Р.	5 р.	Крапка, око, м'ячик, тулуб	Ведмідь (крапка – ніс)
35.	Міша М.	5 р.	Крапелька, буква	Телевізор (крапка – кнопка)
36.	Данило Г.	5 р.	Колесо, кулька, м'ячик, сонце	Чарівна квіточка (крап. середина)
37.	Аня Г.	5 р.	Крапочка, кружечок, око	Сонце, хмарка, квіточка, буд., трава
38.	Нікіта О.	6 р.	Маленька морква, вухо у мишеня	Стріла (крапка – кінчик стріли)
39.	Юля Б.	6 р.	Крапка, крапелька, м'ячик	Дві дівчинки, квіточки (кр. окр.)
40.	Дарина Н.	6 р.	Крапочка, кулька, м'ячик, круг	Дівчинка, будинок (крапка окр.)
41.	Катя Ф.	6 р.	Крапочка, кружок маленький	Квіточка (крапка – окремо)
42.	Даша С.	6 р.	Крапка, мален. коло, око, сонечко	Дівчинка з метелик. на лузі
43.	Маша І.	6 р.	Крапочка, кружок, горіх	Кружок
44.	Леся І.	6 р.	Крапочка, кружок, око, черепашка	Сонце, квіточки, звірі (навк. крап)
45.	Даша Б.	6 р.	Крапка, кружок, овал, буква «О»	Геометричні фігури (крапка окр.)
46.	Катя Б.	6 р.	Око, носик, трикутник	Квіточка (крапка окремо)
47.	Віка Т.	6 л.	Крапка, око, кружок, яблуко	Дівчинка, хлопчик, котик (кр. окр.)
48.	Паша П.	6 р.	Букашка, кусочок землі, крихта	Дракон (з крап. поч. малюв. гол.)
49.	Таня В.	6 р.	Кружок, м'ячик, голова, пташка	Різнокольор. крапки – зірки, птах
50.	Катя С.	6 р.	Яйце, яблуко, апельсин, буряк	Яблуко, апельсин, буряк, морква
51.	Настя Р.	6 р.	Коло, сонце, крапочка	Коло з с різнокольор. кружечками
52.	Хабіба Х.	6 р.	Крапка, крапелька, сніг	Квіточка в сердечку (крап. центр)
53.	Маша П.	6 р.	Крапка, маленький кружок	Квіточка (крапка – центр)
54.	Данило Н.	6 р.	Крапка, м'ячик, коло	Сонечко (крапка – центр)
55.	Влад М.	6 р.	Крапка, коло, колесо, кружечок	Крапка і лінії (крапка – центр)
56.	Артем М.	6 р.	Крапка, овал, буква	Буква «О»
57.	Софія Р.	6 р.	Крапка, кружок, сонечко, буква «О»	Сонечко, квіточка, дерево
58.	Вітя Т.	6 р.	Стріла, лапка у котика, круг морк.	Стріла с тятивою (з крап. поч. мал)

Таблиця 2

Завдання «Крапка» (1 клас)

№	І.П.	Вік	Що це? На що схоже?	Що ти можеш домалювати?
1.	Настя К.	6 р.	Помідор, яблуко, м'яч	Черв'ячок прогриз яблуко
2.	Даша Б.	6 р.	Кружок, сонечко, повітр. куля	Хмара, зірка, куш, квітка, зайчик
3.	Вова Д.	6 р.	Кружечок, коло, сонце	Будиночок з димарем
4.	Настя Т.	6 р.	Кружечок, сонечко, калина	Калина, крапка грязюки на каліні
5.	Данило О.	6 р.	М'ячик у зайчика	Дракон забирає м'ячик у зайчика
6.	Ілля Б.	6 р.	Крапка, яблуко, око	Голова зайчика, очі на обличчі
7.	Макс. Х.	6 р.	Крапочка, середина у квітки	Квітка, сонце, небо, дерево, трава
8.	Поліна Ж.	6 р.	Крапка, маленький кружечок	Сніжинка, візерунок із крапочок
9.	Ілля Л.	6 р.	Крапочка в кінці речення	Ялинка, хмари, квіти
10.	Віка Т.	7 р.	Яблуко, картопля, мал. коло	Дупло на дереві для білочки

11.	Іра Б.	7 р.	Буква «О», яблуко	Яблуко у вазі
12.	Руслан С.	7 р.	Крапочка, маленький кружечок	Сонце, хмара, будинок, дівчинка, трав
13.	Каміла І.	7 р.	Кружечок, коло, м'яч	Трикутник (починає мал. з крапки)
14.	Олеся К.	7 р.	Гудзик, яблуко, апельсин	Йог (крапка над ним)
15.	Антон П.	7 р.	Крапка, голова, око	Леопард, черепаха, метелик, янгол
16.	Богдана Г.	7 р.	Крапочка, маленька квіточка	Сонце, балерина, королева
17.	Саша Б.	7 р.	Крапка, кружок, фігурка кругла	Будинок, пташка, дівчинка
18.	Віра П.	7 р.	Крапка, колесо, м'ячик, сонце	Сонечко (крапка – центр)
19.	Саша Ч.	7 р.	Коло, круглий ковпачок, кулька	Дерево, квіточка (крапка – центр)
20.	Настя Р.	7 р.	Крапка, маленький кружок	Квіточки (крапка – центр)

Відразу слід зазначити, що одержані результати перевершили наші попередні припущення відносно того, наскільки дошкільники й учні першого класу зможуть проявити саме творче сприймання, чи якісь його окремі ознаки.

Що можна вважати найбільш характерним у проявах сприймання дошкільниками та молодшими школярами?

Перш ніж перейти безпосередньо до аналізу самих виявів реагування треба уточнити, наскільки діти, наприклад, дошкільного віку, мають досвід сприймання такого «феномену» як крапка. Якщо говорити про систематичне сприймання, то лише у випадку, що деякі з них мають досвід читання і знайомства з граматичними знаками, можна вважати, що діти мають більш-менш стійке уявлення про крапку, але вони фактично з таким зображенням не стикаються. Ось чому ми маємо підстави вважати, що сприймання окремо зображеної крапки не буде для дітей цього віку таким вже звичним і вони однозначно будуть реагувати на нього саме як на крапку. Разом з тим це наше припущення також не віднайшло повного підтвердження.

Разом з тим можна засвідчити, що майже всі діти реагували на пред'явлені знаки в межах простого впізнавання та констатації, подаючи досить часто різноманітні аналогії, які без будь-яких перебільшень можна віднести до творчих.

Подивимось, як сприймали крапку у обох її варіантах дошкільники чотирьох років. З 24 дітей лише двоє не дали ніякої відповіді на питання «Що це? На що схоже?». Трохи менше половини дітей в своїх перших реагуваннях говорили про «крапку», «крапочку», «кружок», а більшість давали вже такі визначення як «крапелька», «око», «зірочка», «кулька» і навіть таке як «квадрат»(!). У наступних визначеннях дітьми того, що сприйнято, було ще більш оригінальних відповідей – «м'ячик», «дощик», «буква», «помідорчик», «гарбуз», «кавун» і навіть такі як «цифра маленька 9», «чотирикутник».

Про що можуть свідчити такі визначення, фіксації, побіжні інтерпретації? По-перше, безперечно про наявність у дітей цього віку відповідних знань («крапка»); по-друге, про підключення до процесу сприймання як фіксації цілеспрямованого аналізу, намагання конкретним чином відповісти на поставлене запитання; і, по-третє, про прояви, які хоча б попередньо можна вважати, саме творчого сприймання.

Відносно знань, то тут немає якихось особливих коментарів, оскільки йдеться про стереотип сприймання в окремих випадках, повне перенесення

знань («крапка – це крапка» і більше нічого діти про неї не знають). Другий, більш складний етап, коли починається своєрідне вивчення об'єкту, діти шукають різні аналогії; при чому саме аналогії за формою, бо ні про які функції крапки вони ще не знають. І найцікавішим є третій етап (або тип реагування), коли на пред'явлений малюнок певним чином накладаються оригінальні асоціативні елементи, або навіть цілі об'єкти (наприклад, «дощик», «кавун», «чотирикутник»).

Нажаль, додаткове опитування в подібних ситуаціях не може прояснити, яким чином діти віднаходять такі варіанти свого визначення «крапки». Більшість з них не можуть взагалі дати якісь пояснення. Як правило, вони на наші запитання відповідають – «не знаю», «так мені здається» та т.ін.

Але вже на наступному етапі нашого експерименту, коли дітям пропонувалось щось домалювати до представленої крапки, ми одержали дуже великий набір зображень, що безперечно свідчить про активну перцептивну діяльність (і, звичайно, не тільки перцептивну). Так, Катя С. зробила малюнок дівчинки, додавши ще одну крапку – це були очі. Кілька дітей, взявши за основу крапку, намалювали навколо неї сонце, квітки (кілька варіантів). Були досить оригінальні зображення, які важко було передбачити, враховуючи певну обмеженість зображення саме крапки – малювалися море, цеглини, Баба-Яга, портрет мами, автомобіль та ін., але при цьому, діти не завжди включали крапку в контекст самого малюнка, а подавали її окремо, поруч. Якби це був поодинокий випадок, то дійсно можна було б вважати, що тут немає якоїсь закономірності, але ж це було в кількох варіантах. На наші запитання діти, як і в попередньому варіанті, не могли надати переконливих пояснень – на запитання, чому вони зробили малюнок окремо від крапки, ми одержували невиразні «не знаю», «так вийшло. Про що можуть свідчити такі малюнки?

Коли крапка обирається центром, або визначаючою складовою малюнка, то відповісти не дуже складно – крапка може бути складовою будь-якого зображення (звичайно, з врахуванням її розмірів – це може бути саме крапка, або будь-який збільшений її варіант, коли вона вже сама являє певний малюнок – коло, куля, гарбуз, кавун, око). Але коли йдеться про окремі зображення (крапка і поряд окремий малюнок), то може виникнути припущення, що крапка може виступати в ролі певного стимулу («відправної точки»).

Оскільки дітей п'ятирічного віку було порівняно небагато, то ми включили їх до другої групи (6 років), тим більш, що не було виявлено якихось помітних розбіжностей у називанні сприймаемого малюнка. В цій, другій, групі фактично процент оригінальних називань крапки був так само невисоким, як і в першій групі. Діти п'ятирічного віку з 12 відповідей-фіксацій чотири рази спочатку називали крапку крапкою, потім виникали такі асоціації як «листочок», «зірка», «небо» та ін. У деяких дітей цього віку виникали досить оригінальні асоціації: «ялинкова кулька», «картоплина»; інші назви були близькими до тих, що і у дітей чотирьох років. Чомусь в цій підгрупі було обмаль варіантів домальовувань – тільки одна дівчинка малювала кілька

варіантів: «сонечко», «хмарка», «квіточка», «будиночок», «трава»; а всі інші зробили по одному малюнку (див. табл. 1).

У назвах, що подавали представники другої половини цієї підгрупи (діти 6 років) практично не було особливих відмінностей у дублюванні зображеного від попередньої групи (5 років): найчастіше першими були назви «крапка», «кружок», але були й такі як «букашка», «яйце», «стріла» і навіть «трикутник» це так само не очікувано, як і раніше – «чотирикутник». В домальовуваннях було досить багато оригінального – «дві дівчинки», «дівчинка з метеликом на лузі», «стріла с тятивою», «дракон», «дерево», «ведмідь» та ін. Але і в цій підгрупі дуже часто малюнок виконувався окремо від крапки (див., наприклад, поз. 39-41; 45-47 в табл. 1). Звичайно, тут можна говорити й про те, що інструкція («що ти можеш домалювати») сприймається дітьми у більш простому варіанті («що ти можеш намалювати») без пов'язування крапки з малюнком, а тому ми не можемо говорити про творче сприймання самої крапки, а лише, можливо про якесь стимулювання нею певного зображення (перцептивне передбачення).

Разом з тим при розпитуванні цих дітей ми могли звернути увагу на порівняно з першою групою (діти чотирьох років) більш розширений діапазон супутніх міркувань – діти вдавались до певної критичності у ставленні до зображеного («це тільки крапка і більш нічого»), задавали запитання («а що тут можна побачити – тут нічого немає», «це ні на що не схоже»), а з іншого боку деякі з них давали саме ті оригінальні визначення, які ми навели вище.

Розглянемо тепер сприймання крапки учнями першого класу (6-7 років) і спочатку зупинимось, зрозуміло, на сприйманні лише однієї крапки.

Знову ж таки, перше, що впадає в очі: першокласники на запитання («що це?») не дають відповідей, які б відрізнялися від тих, що їх надають старші дошкільники («кружок», «крапка»), але з'являються вже й такі як «крапка в кінці речення», що свідчить про чіткий перенос набутих знань. У домальовуваннях оригінального набагато більше («будиночок з димарем», «ялинка», «сніжинка», «черв'ячок прогриз яблуко», «дупло на дереві для білочки», «леопард» та ін.). І що особливо цікаво – немає жодного малюнка, який би виконувався першокласниками у відриві від крапки: всі вони включають крапку у малюнок і, як правило, починають малювати, починаючи саме з поданої крапки.

Таким чином, сприймання дошкільниками та молодшими школярами максимально простого об'єкту (крапка) можна схарактеризувати як переважно фіксує, констатує, коли можна говорити про елементарне впізнавання і розуміння того, чим саме є представлений об'єкт. При цьому не встановлено скільки-небудь принципової різниці між групами дітей 4-х років, 5-6 років і першокласниками 6-7 років. Насправді, оригінальних визначень, якими характеризувалась «крапка» мало, але вони все ж виявлені і свідчать про індивідуальні прояви творчого сприймання навіть такого складного для дітей цього віку абстрактного об'єкту, яким є крапка. Наскільки нам вдалося встановити схожі прояви реагувань спостерігались і в старших школярів, так само у дорослих різного віку й освіти, але в цьому

напрямку ми здійснювали лише деякі спроби, тому не можемо включати одержані дані до аналізу.

Тепер, якщо ми перейдемо до визначення діапазонів саме асоціативного поля, про яке ми говорили в нашій гіпотезі, то тут звичайно, можна буде зробити дещо інші висновки і щодо «підключення» різних форм та об'єктів, і особливості вікових відмінностей вже набутого дітьми досвіду, знань. У цьому плані найбільш виразними, як це неважко зрозуміти, будуть перш за все дані, які виявлено при виконанні завдань на домальовування.

Не зважаючи на те, що у дітей чотирьох років було зафіксовано не так вже й багато «творчих відхилень», вони представляють певний інтерес, оскільки дають змогу орієнтуватись у виникаючих графічно закріплених образах. Як ми частково вже зазначили, реєстр цих образів достатньо багатий: «дівчинка» (крапка – око, додано ще одну крапку – очі), багато крапок (щось на зразок квітки), «квіточка», «будиночок», «метелик», (це, наприклад, у Марини Б., але крапка знаходиться окремо від малюнків), «море», «хвилі» (крапка так само окремо), «квітка», «зайчик», «ведмідь» (крапка – око у зайчика, ведмедя), «людина», «квіточка», «сонце» (крапка так само окремо) та ін.

Оскільки ми маємо такий порівняно широкий діапазон: від крапки до змальовування порівняно «складних» тварин (ведмідь, лисичка, зайчик), «людини», «машини», то не безпідставно можна зробити припущення, що зображення крапки лише почасти можна обрати (обирається дітьми) за певний центр (епіцентр, початок координат) – це саме тоді, коли крапка береться за основу сонечка, квітки і т.ін. У більшості випадків крапка залишається «осторонь» (і в прямому і переносному значенні). Тобто, як ми вже зазначали, можна говорити лише про відносну стимулюючу роль крапки у створенні певного образу. Щоб перевірити це припущення, ми проводили так само другу й третю серії експерименту (про це мова йтиме в наступній статті). Забігаючи наперед, відзначимо, що таке припущення має усі підстави, але воно складає лише частину загальної закономірності.

У дітей п'яти років асоціативне поле виникаючих образів чомусь (тут важко говорити про сталу закономірність, оскільки їх було мало) видалось навіть біднішим, ніж у попередній групі. Як правило, були лише поодинокі варіанти («берізка», знову ж таки «сонечко», «квіточка», «колесо», «кавун») й лише в одному випадку, у Ані Г., було представлено одразу п'ять (!) об'єктів – «сонечко», «хмарка», «квіточка», «будиночок», «травичка» і, хоча більшість цих образів не дуже оригінальна у порівнянні з іншими дітьми, але в наявності ми маємо високу продуктивність конструювання нових образів (один з найбільш продуктивних варіантів у всій вибірці дітей різного віку).

У дітей 6-7 років, і це не було випадковістю, діапазон асоціативних малюнків (образів) був достатньо широким. Тут, окрім «квіточки», «сонечка», вже були представлені такі образи, як «дівчинка з метеликом на лузі», «черв'ячок прогриз яблуко», «мій будиночок», «дупло на дереві для білочки», «будиночок з димарем» та ін. Як бачимо, йдеться вже не тільки про порівняно прості фігури, конструкції, а про певні розгорнуті сюжетні зображення, серед яких крапка відіграє досить «скромну» роль.

Приблизно те ж саме ми можемо сказати й про результати виконання домальовувань першокласниками 6-7 років. Щоправда, у них навіть поодинокі образи є досить складними у порівнянні з попередніми зображеннями: окрім знову ж таки «сніжинки», «зірочки», діти подають такі об'єкти, як «пташка на калині», «дракон забирає м'ячик у зайчика», «яблуко у вазі», «йог», «черепаха», «янгол», «балерина» та ін. Мабуть, не повинно виникати сумнівів щодо того, як виникають ці образи – їх походження прямо пов'язане з набутими знаннями.

Сказане можна проілюструвати фрагментами наших поточних опитів дітей. Відносно фіксуємих, дублюємих називань у першокласників, можна навести такий приклад:

Ілля Д. (при пред'явленні крапки одразу реагує): Крапочка в кінці речення.

Тут ми бачимо яскравий приклад переносу крапки, як знаку правопису в експериментальну ситуацію. Хлопчик, як і багато інших, у тому числі дошкільників був дещо здивований тим, що йому показувалась саме крапка. Невипадково іноді на початку нашого спілкування вони говорили про те «що тут немає нічого особливого», «це ж просто крапка» та ін. Щоправда, були й дуже «складні» реагування: так, деякі першокласники не знали, яку дати відповідь (вони самі задавали запитання «а що це таке?», «а навіщо це?»), фактично повторюючи те запитання, яке задавалось їм самим. Але, коли ми переходили до другої частини експерименту й пропонували дітям домальовувати до крапки якісь зображення, можна було засвідчити, що їх реакції носили більш різноманітний характер.

Розглянемо окремі приклади.

Так, Настя Т. зобразила кружечки, які вона назвала калиною, а на одному з них поставила, зазначивши, що це «крапка грязючки на калині». На запитання, чому вона зробила саме такий малюнок, вона відповіла, що просто згадала, як бачила на калині подібні крапки і вирішила, що це буде саме крапельки грязюки, яка долітала до калини від машин, які проїжджають поряд: калина росла саме біля дороги і після дощу на цій дорозі бувають часто калюжі, з яких грязюка й попадає на паркан, на дерева і т.ін.

Були, як ми зазначали, й досить оригінальні малюнки й коментарі до них. Наведемо два з них. Олесь К. зобразила певну фігуру, яка нагадувала людину, яка сидить, схрестивши ноги і над головою цієї людини намалювала крапку. На запитання, що означає малюнок, дівчинка відповіла, що це «йог», а потім на додаткові запитання пояснила, що про йогів розповідав її старший брат, який займається «спеціальною гімнастикою»; щодо зображення крапки над головою «йога» пояснення дівчинки були плутаними («це точка, на яку дивиться йог», «так говорив мій брат, що треба уявляти собі якусь точку»).

Антон П. зробив кілька малюнків («леопард», «черепаха», «метелик», «янгол»). Хлопчик досить непогано малює й це відбилося в його зображеннях – всі малюнки досить чітко нагадували те, що він саме й хотів зобразити. До того ж з'ясувалося, що він полюбляє тварин, часто їх малює, дивиться фільми про тварин, тобто він передавав те, про що мав добре уявлення. Тому особливу зацікавленість викликало зображення янгола, щоправда янгол був переданий більш умовно, але основні риси з поясненнями Антона можна було вважати

відповідаючим звичним зображенням. На наші запитання, чому він намалював янгола, він розповів, що бабуся часто бере його з собою до церкви, в церкві все йому показує і розказує, в тому числі й про янголів. «У кожного є свій янгол», – пояснив хлопчик, який, до речі, поставив крапку в середину малюнка (приблизно в районі, де знаходиться серце). Він додав: «А ця крапка – це я, я знаходжусь в янголі і тому він мене захищає від усього поганого».

Чи можемо ми говорити про прояви саме творчого сприймання у цих останніх прикладах? Можна вважати, що для цього є всі підстави. Адже, в першому випадку Олеся К. залучила до зображення крапки зображення, яке жодним чином не було спровоковане умовами експерименту та попереднім спілкуванням з нею. Це використання вербально набутого досвіду, з долученням тих картин, які вона споглядала, спостерігаючи вправи брата та відповідні малюнки, які він їй показував у спеціальних книгах.

Антон П. так само дуже оригінально «підключив» крапку до створеного ним зображення янгола, збагативши процес зображення цілим оповіданням з свого повсякденного життя, спілкування з бабусяю та відвідуванням церкви.

Наскільки, враховуючи такий об'ємний характер представлених дітьми малюнків та їх пояснення до них, ми можемо говорити про особливості сприймання (у тому число й творчого) такого порівняно мало ще «дослідженого» абстрактного знаку, як крапка; чи не буде перебільшенням жорстко пов'язувати сприймання саме крапки з проявами конкретного творчого сприймання? На цьому етапі нашого дослідження ми поки що не можемо дати достатньо конкретну й переконливу відповідь на ці запитання. Хоча вже те, що діти дають дуже просту і чітку відповідь, називаючи крапку крапкою, свідчить про конкретне сприймання цього знаку. А тому можна вважати, що асоціативне поле реагування у дітей цього віку дозволяє їм досягати не тільки впізнавання, але й продовжуючи перцептивний процес, здійснювати пошук аналогій й комбінування наявними еталонами, чи просто випадково набутих досвідом.

Якщо порівнювати ці результати з тими даними, що були нами отримані при дослідженні процесів розуміння старшими дошкільниками нової інфор-мації, де ми пред'являли дітям набагато більш складні малюнки, вірші, то можна засвідчити, що в цілому там можна було спостерігати набагато більш розширені, насичені образні структури, смислові утворення, але водночас загальна кількість фіксуючих реагувань не була помітно більшою, ніж в даному випадку, коли пред'являлось таке максимально збіднене зображення. І, водночас, реагувань, які б можна вважати творчими, було приблизно стільки ж.

Як нам здається, вже на цьому етапі дослідження важливим для виявлення і загальних, і індивідуальних особливостей сприймання дітьми предметів оточуючого світу, з'ясувати в першу чергу на які орієнтири спрямовується увага, які асоціації виникають при сприйманні знайомого і незнайомого предмету, яку роль відіграють мовні структури (сама інструкція, підказки, вербальні можливості дитини та ін.), не говорячи вже про встановлення обсягів набутих дітьми знань та їх досвіду (відповіді на запитання про те, що вони сприймають; досвід розповідей про конкретні предмети, сюжети та ін.). Якщо

сказати більш лаконічно, то йдеться про психологічну і загальну готовність дітей до аналізу, інтерпретації сприймаємого матеріалу. Наш власний досвід роботи в дитячому садку однозначно свідчить про велику роль мотивації в побіжному та ігровому спілкуванні з дітьми, наявності у дітей розкритості, елементарних навичок висловлювати свої думки та враження. Особливості цього віку детермінують загальну поведінку дітей і їх конкретні реагування на нову інформацію, й при цьому емоційність їхніх реагувань може бути як суттєвим бар'єром, так і стимулом, чим дуже помітно може бути деформована загальна картина діяльності, проявів творчого мислення, яке нерозривно пов'язане з процесами творчого сприймання.

Загальний висновок, який можна зробити, проаналізувавши представлені дані, можна коротко звести до констатації в проявах сприймання дітьми нової інформації, яка представлена в максимально мінімізованому варіанті, проявів творчості вже на стадії сприймання, хоча про конкретну детермінацію цих процесів у кожному окремому випадку слід говорити з певними застереженнями, зумовленими в першу чергу складністю досліджуваного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: онтологическое измерение / В.А. Барабанщиков // Мир психологии. – 2009. – №2. – С. 78-93.
2. Ваганова Н.А. Загальні особливості творчої діяльності старших дошкільників у процесі сприймання і розуміння нових завдань / Н.А. Ваганова // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.7. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С. 50-55.
3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
4. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельности / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. – 1967. – №1. – С. 11-17.
5. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // 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.
6. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – С. 5-52.

Віннічук І. П. (м. Київ)

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕТЕРМІНУВАННЯ ПРОЦЕСУ УЯВИ

В статті аналізується проблема термінологічного воображення, розглядається взаємозв'язок воображення з другими психічними процесами.

Ключевые слова: *определение воображения, фантазия, психический процесс, творчество.*

The article analyzes the problem of the terminological definition of imagination, the interrelation between imagination and other psychical processes is considered.

Keywords: *definition of imagination, fantasy, psychical process, creation.*

Постановка проблеми. Насьогодні життєвий простір нашого соціуму огортає індивіда досить складними та суперечливими умовами й вимогами. Сучасне суспільство потребує творчого ентузіазму, креативності у вирішенні будь-яких життєвих проблем і водночас мінімізує т. зв. “життєвий простір” останніх. Стрімкий розвиток телебачення, комп'ютерних технологій провокує перенасичення інформаційного простору. Неспроможність опрацювати отриману інформацію накладає свій негативний відбиток на розвиток пізнавальних процесів, без злагодженої співпраці яких неможливий творчий пошук. За думкою багатьох вчених, перша скрипка в ньому належить саме уяві. Отож, можемо припустити, що розвиток останньої – запорука успішної творчої діяльності індивіда. Відповідно, розв'язанню дилеми “як розвивати?” має передувати з'ясування питання “що розвивати?”, що саме ми вкладаємо в суть цього поняття. Уява, котра нерідко на семантичному рівні сприймається як синонім творчості, потребує ґрунтового теоретичного дослідження, котре базувалося б на сумарності наукових доробок видатних вчених.

Фундаментальні дослідження проблем уяви вирізняються як різноплановістю підходів, так і наявністю антагоністичних поглядів. Існуючі теоретичні визначення потребують систематизації та узагальнення, адже детермінація процесу уяви являє собою сконденсований варіант потенціалу розвитку особистості, своєрідний вектор руху.

Отже, **метою** статті є теоретичний аналіз термінологічних визначень процесу уяви, існуючих у психологічній науці, розгляд і місце уяви в структурі функціонування інших психічних процесів. Відповідно, **об'єктом** дослідження є уява.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Серед науковців, котрі займалися розробкою теоретико-практичних питань уяви як психічного процесу, — імена Л.С. Виготського, М.В. Вульфа, Т. Рібо, Ж. Берні, А. Жатсель, Л.К. Балацької, Б.Н. Зальцмана, А.А. Алі-Заде, Є.І. Ігнат'єва, І.М. Розета, С.Л. Рубінштейна, О.І. Кульчицької, І.Є. Торшилової, А.С. Денисюка, Н.І. Стрелянової, Ю.А. Самаріна, Л.А. Харламової та ін.

Коло інтересів досить широке: від загальноісторичних розвідок про еволюцію наукової думки (А. Берні “Уява”) до вузькоспеціалізованого медико-психологічного підходу М.В. Вульфа. На особливу увагу заслуговує праця Л.С. Виготського “Уява і творчість в дитячому віці”. Окрім великої кількості робіт, присвячених безпосередньо уяві, є ряд публікацій, в яких дана проблематика висвітлюється через дотичні з мистецтвознавством або ж іншими галузями психології (роботи Є.І. Ігнат'єва, Т.С. Кириленко, Б. Кубланова, А.Н. Лука, Ю. Полуянова). Останнім часом посилився інтерес до вивчення уяви в сензитивні періоди її розвитку. Новітні зарубіжні та вітчизняні публікації не лише констатують віхи розвитку уяви, а й містять багато методичних порад, вузькоспеціалізованих рекомендацій, вправ. Це роботи А. Жатсель, М.А. Зябліцевої, З. Новлянської, І. Шишової, А.С. Денисюка, Барташнікових.

Проте зміщення акцентів в сферу практики створює дефіцит в галузі теоретичної розробки уяви. Визначення уяви потребує не лише суто

термінологічного окреслення, а й розгляду її як органічної складової в контексті психічного життя особистості. Адже, як відомо, жоден психічний процес не підлягає т. зв. “кристалізації”, штучному виокремленню з поміж решти. Динамічність їх зв'язку та взаємопроникнення настільки органічні, що досить проблематичним стає встановлення чіткої межі між деякими психічними процесами (наприклад між уявою та образним мисленням). Нас цікавить, чи можна, узагальнюючи досвід видатних психологів, сформулювати універсальне визначення уяви? Якщо так, то які базові критерії взяти за основу? Якщо ж ні, то які перехрестя протиріч заважатимуть це зробити? Пропонується розглянути комплексно уяву через її дотичні з іншими психічними процесами.

Отже, ми бачимо, що проблема термінологічного визначення процесу уяви, як і дослідження функціонування останньої, ще недостатньо розроблені та криють в собі великі резерви для подальшого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Таємничість та загадковість процесу уяви приваблювала й приваблює увагу багатьох вчених впродовж століть. Спроби аналізу даної проблеми сягають сивої давнини.

Французька дослідниця уяви Ж. Берні простежила еволюцію наукової думки від античних часів до доби психоаналізу. Так, епікурейці визначали уяву просто як вид зору, поєднуючи повністю образ та сприйняття. Відмінність між ними встановлюють стоїки. З цими поглядами погоджується й схоластична філософія. Проте Декарт та картезіанці детермінують уяву як частину тіла, котра є або джерелом помилок, або ж суттєвою допомогою для розуміння. Категоричний у своїх твердженнях Спіноза: для нього уява — аморальна сила, котра породжує неадекватні ідеї, пристрасті. Дещо реабілітує уяву Мальбранш: саме в ній вчений вбачає підмогу розуміння. Продукуванням помилок та фальші характеризує уяву Паскаль.

Цінність роботи Ж. Берні полягає в тому, що вона поетапно простежує розвиток теорії уяви, охоплюючи наукові тези щодо даного питання Лейбніца, Канта, Рібо, Біне, Снайера, Алена, Керсі, Сартра [3, 3-28].

Шлях розвитку теорії уяви від Платона до психоаналітиків, але в більш сконденсованому вигляді фіксує її співвітчизниця А. Жатсель [7, 6-15]. Наша сучасниця доповнює свою попередницю твердженням Платона, котрий не відділяв чітко уяву та відчуття, враження, ставлячи їх поруч біля початкових сходинок свідомості. Так, хитка свідомість ніби перебуває в сильній залежності від картин дійсності [7, 8]. Також свою роботу А. Жатсель включає й погляди Г. Батлера, котрий оцінював уяву з точки зору її впливу на творчі здібності свідомості, котрі проявляються в літературі. Г. Батлер підмічає відсутність реальності в епістолярних позиціях: “все конструюється, створюється щоразу заново” [7, 11].

Як і Ж. Берні, авторка окремий розділ присвячує уяві в теорії психоаналізу. Так, за З. Фрейдом, фантазія (саме цей термін використовується) являє собою деякі сюжети з будь-яким об'єктом в головній ролі [7, 11]. Отож, уяву доводиться розуміти як ілюзорне відтворення дійсності, котре не скуте рамками реалій [7, 12]. А. Жатсель підкреслює, що вчений неодноразово в своїх

працях відстоював природність механізму проектування зовнішнього світу на нашу уяву, психіку [7, 13].

Таким чином роботи дослідниць розкривають нам панораму думок в історичному розрізі: з часів античності до доби психоаналізу.

Що саме вкладають вчені в значення поняття уяви?

Наведемо словниковий варіант визначення уяви: “Уява (фантазія) — психічна діяльність, яка полягає у створенні думками образів та ситуацій, що ніколи в цілому не сприймалися людиною в дійсності” [24, 560].

Серед решти багатьох визначень зустрічаємо наступні.

“Уява — психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом установлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями” [19, 315]. М.Л. Смульсон розглядає уяву як засіб виходу людини за межі реального світу, своєрідну “машину часу” [19, 315]. Також звертає увагу на її подібність до образного мислення. Доповнюючи його, уява стає базисом людської творчості [19, 317].

П.А. М'ясоїд називає уяву “знаряддям творчості”, “внутрішньою активністю”, за допомогою якої індивід здійснює випереджальне відображення дійсності [13, 322]. Саме потреба передбачати результати дії й породжує уяву [13, 322], котра передує практичним діям, хоча саме практика і є “критерієм її істинності” [13, 324].

На взаємозв'язку з діяльністю, зокрема на перетворенні людиною дійсності, наголошує також й Т.С. Кириленко. Уява, як психічний процес, передбачає певне абстрагування, “відліт від дійсності, щоб потім глибше в неї проникнути з метою освоєння через ланцюг практичних дій, через працю” [16, 304].

Уяву, як “універсальну здатність людини будувати шляхом переосмислення нові цілісні образи практичного, чуттєвого, розумового та емоційно-смыслового набутого досвіду” [1, 43] розглядає Т.А. Агеєнко. В основі даного визначення лежить процесуально-продукуючий компонент. Взаємозв'язок сприймання мислення та уяви . – беззаперечний. Уява виступає як організатор сприймання [1, 43]. Автор повторює думку багатьох вчених про уяву як “істотну ознаку креативності” [1, 43].

Видатний вітчизняний психолог С.Л. Рубінштейн також наголошує, що “уявляти — це перетворювати” [21, 345]. Саме в цьому полягає суть основної характеристики даного процесу. Людині притаманне не тільки сприйняття і пізнання навколишнього світу, а й зміна його, котра спершу має відбуватися на теоретичному рівні [21, 345]. Отож, вчений так окреслює уяву: “це відліт від минулого досвіду, це перетворення даних й народження на цій основі нових образів, котрі являються й продуктами творчої діяльності людини, й прообразами для неї” [21, 345].

М.В. Вульф іменує уяву “сильним знаряддям в боротьбі за досягнення реальних цілей” [5, 23]. Вважає її необхідною передумовою художньої, поетичної, музичної, наукової, технічної, адміністративної, політичної, організаторської творчості.

Аналізуючи роботи, присвячені вивченню феномену уяви, І. Шишова виділяє наступні характерні якості даного процесу. По-перше, уява — явище, якому притаманне бачення цілісного образу. Компоненти його поєднуються змістовно, а не формально [25, 11]. Друга властивість полягає в самостворенні, “творчому характері” уяви. По-третє, уява як живий процес будується щоразу заново, а не як повторення засвоєного [25, 12]. І, нарешті, авторка бере до уваги просторово-часові координати, стверджуючи, що уява — процес, що поступово розгортається в “часі і просторі (аналогічно до музики чи танцю)” [25, 12].

Певна річ, уява є органічною частиною функціонування психіки людини, її неможливо штучно ізолювати від решти психічних процесів, явищ. Уява має спільні дотичні перехрестя з пам'яттю, мисленням, сприйманням, відчуттям.

Останні два процеси є ніби першими ввідними сходишками до повноцінного функціонування психіки, де чільне місце, безумовно, займає уява. Вони є основою спостереження, котре постачає уяву т. зв. “будівельним матеріалом” у вигляді вражень. Аналізуючи механізми творчості, С.Л. Рубінштейн так окреслює взаємодію даних процесів: “Для того, щоб підкорити образ задуму, ідеї та композиції художнього твору, необхідно опрацювати ті враження, котрі подає художнику уважне спостереження. Тут вступає в свої права творча уява з різноманітними, відпрацьованими в процесі творчості прийомами і способами перетворення” [22, 60].

Окреслюючи взаємодію фантазії та сприймання, В.А. Роменець нагадує, що для функціонування останнього недостатньо одного лише чуттєвого враження, тобто впливу предмета на органи чуття. До нього завжди додається “певне суб'єктивне доповнення, пов'язане з досвідом людини” [20, 133], котре або відповідає дійсності або викривлює її. Науковець ілюструє цю тезу прикладом з повсякденного життя, коли при зустрічі знайомого ми пов'язуємо його образ зі згадуваною ситуацією з минулого, а наша уява вже малює його майбутні ймовірні вчинки. “Доповнення до образу, який сприймається, уявлень, пам'яті є вже синтез, нерідко творчий,” [20, 133] — твердить психолог.

Проводячи паралель між уявою та образною пам'яттю, С.Л. Рубінштейн головну відмінність вбачає у ставленні до дійсності: “Функція пам'яті — зберегти в можливій недоторканості результати минулого досвіду, функція уяви — їх перетворити” [21, 345]. Проте далі автор говорить про неминучий взаємовплив та взаємопроникнення обох процесів. Дійсно, наші спогади не є чітко зафіксованим фрагментом кіноплівки, точною копією подій. З часом вони піддаються корекції уяви [21, 346]. Без сумніву, зв'язок між ними полягає в тому, що базисом уяви є минулий досвід, а образна пам'ять в деякій мірі видозмінює відтворюване [21, 345].

“Фантазія неможлива без пам'яті,” [20, 134] — констатує В.А. Роменець. Дійсно, важко заперечити, що образи репродукції часто являються фрагментами або складовими елементами нового твору. Також вчений зазначає: “Нерідко процес пригадування йде опосередкованим шляхом і уява як допоміжний засіб стає моментом пам'яті” [20, 134-135]. Так, наприклад, сталося з прикажчиком Іваном Овсійовичем з оповідання А.П. Чехова, коли той згадав “коняче прізвище” [20, 135].

Не бачить антагонізму в функціонуванні вищезазначених процесів й видатний вітчизняний психолог Л.С. Виготський: “Фантазія не протилежна пам'яті, проте вона спирається на неї і використовує її дані в усе нових і нових поєднаннях” [4, 11].

Цікавий взаємозв'язок уяви з психічними процесами, де виявляється її своєрідність, знакові особливості, простежує А.С. Денисюк. Так, матеріалом уяву забезпечує пам'ять, а встановленню істотних зв'язків всередині цього матеріалу ми повинні завдячувати мисленню. Наукові винаходи — це далеко не кристалізована робота мислення, це, скоріше, синтез роботи мислення та уяви. Автор вбачає схожість цих двох процесів в обов'язковості взаємного переходу чуттєвої та раціональної сторони. “Різниця між мисленням та уявою в певному розумінні полягає в межі цього переходу. Мета уяви — осмислювати образ, мета мислення — досягнути зміст образного. Мислення породжує думки, уява — образи” [6, 7].

Не залишилась осторонь проблема мислення та уяви в книзі О.М. Степанова та М.М. Фіцули [23, 164-165]. Відправною точкою дії обох процесів є проблемна ситуація, домінування мислення чи уяви зумовлюється ступінню її визначеності. Дійсно, повнота даних, їх окресленість призводить до того, що при розв'язанні задачі задіюється переважно мислення. Коли ж ми відчуваємо дефіцит інформації — необхідна уява. Хоча автори й вказують на недостатню чіткість й точність “намічених фантазією шляхів”, але саме уяві ми маємо завдячувати при знаходженні виходу з проблемної ситуації.

Високий рівень ефективності дії уяви в порівнянні з мисленням в ситуації невизначеності підтверджує й Є.І. Рогов [15, 293]. Проте науковець чітко розмежовує змістову насиченість обох процесів: “На відміну від мислення, основним змістом якого є поняття, що дозволяють узагальнено й опосередковано пізнавати світ, уява протікає в конкретно-образній формі, у вигляді яскравих уявлень” [15, 293]. Вчений простежує зв'язок обох процесів вказуючи на розкриття теоретичних думок через конкретні образи (наприклад, основна думка в казках, приказках) [15, 293].

“Засобом компенсування недосконалості дитячого мислення й обмеженості дитячого досвіду” називає уяву Т.А. Агеєнко [1, 43], вбачаючи у потребі долати невизначеність інформації підґрунтя для її розвитку. Автор також вказує на взаємозалежність психічних процесів: “Мислення неможливе без уяви, а уява організує сприймання (чуттєвість)” [1, 43].

На таку ж компенсаторну функцію уяви вказує й А.Н. Лук, проте не обмежує її певними віковими рамками: “Художнє мислення в меншій мірі боїться дефіциту інформації, так як його заповнює уява” [11, 109].

Не відмежовується від дії уяви й емоційна сфера особистості. Напевно, всім доводилося спостерігати той факт, коли брак потрібної інформації сповна доповнювала вигадка можливого розвитку подій, змушуючи нас хвилюватися, переживати. Дійсно, наші почуття виявляються не лише зовні, а й, як зауважує Л.С. Виготський, “образи фантазії слугують внутрішнім висловленням наших переживань”, вони — “внутрішня мова наших почуттів” [4, 13]. Загальновідомим є те, що продукт фантазії письменника, сценариста,

художника змушує опосередковано вболівати за долю вигаданих героїв мільйони людей.

Описуючи зв'язок емоційної та когнітивної сфери, зокрема вплив емоційних явищ на пізнавальні процеси, Т.С. Кириленко наводить приклад негативної дії страху на уяву та фантазію, при цьому зазначаючи, що “міра негативного впливу буває різною й залежить ще й від міри страху” [9, 21]. Серед перелічених джерел емоцій вирізняються два, безпосередньо залежні від уяви. Це, передовсім, пізнання довкілля, де “в процесі інтелектуального розвитку особистості дедалі більше почуттів пов'язується з її уявою і мисленням” [9, 78]. Авторка говорить і про “окремих тип почуттів”, котрі може викликати різноманітна творча праця, в якій, як відомо, зазвичай, першу скрипку відіграє фантазія. Друге джерело – планування майбутнього, мрії. Це, беззаперечно, є цариною уяви. Дійсно, “забігання думками в майбутнє” [9, 78] – суттєвий стимул для народження емоційних переживань. Т.С. Кириленко наводить приклад, як думка про близький іспит викликає наростаюче почуття неспокою, а мрії про цікаву подорож – хвилю радісних, позитивних переживань [9, 78-79].

Цікаву тріаду психічного життя, де задіяна головним чином уява, відмічає С.Л. Рубінштейн [21, 308]. У ефективності її функціонування можна переконатися на власному досвіді.

Найяскравішим прикладом діяльності такої трійці (уяви, сприймання, емоцій) є переживання закоханості, коли ми під впливом почуттів наділяємо об'єкт нашої симпатії якомога ширшим спектром позитивних рис, малюємо в уяві неіснуючий ідеальний образ, і, справді, починаємо сприймати цю людину відповідно до нашої фантазії. “Історія не одного кохання проходить в боротьбі між уявлюваним образом людини, котрий народжений почуттями, і реальним образом цієї людини” [21, 348-349]. Як приклад подібної гри уяви автор наводить твір О. Бальзака “Втрачені ілюзії”, де перші та подальші враження Люсьєна, винуватицею котрих була героїня повісті Луїза, суттєво різняться.

Очевидне й перехрестя уяви та емпатії. Адже “приміряти” на себе почуття, думки, настрої іншого без уяви неможливо. Крилатими в цьому сенсі є слова Л.К. Балацької: “Взаєморозуміння людей можливе лише тоді, коли вони можуть уявити себе на місці іншого” [2, 4]. Це стосується не тільки реального спілкування, а й опосередкованого. Наприклад, сприйняття творів мистецтва. Саме уява відіграє непересічну роль у їх розумінні.

Старт будь-якої творчої діяльності розпочинається на фоні “емоційної готовності” до неї, котра, в свою чергу, виникає внаслідок захоплення майбутнім результатом [17, 303]. Навіть тут простежується кругообіг уяви, творчості та емоційної сфери.

Досліджуючи механізм виникнення уяви, А.В. Петровський вказує на тісний зв'язок з реальністю, в надрах якої криються рушійні сили фантазії. Посередником між нею та дійсністю виступають наші потреби, а “реальному їх задоволенню зазвичай передують ілюзорне (поки лише в уяві), тобто живе, яскраве бачення тієї ситуації, при якій ця потреба могла б бути задоволеною” [18, 5]. Вчений ілюструє дану тезу прикладом з життя: коли літня спека породжує в нас бажання прохолоди, мимоволі виникає яскрава картина

прохолодних хвиль річки. Отож, потреби та бажання і є джерелом уяви [18, 6]. Аналізуючи генезис виникнення образів, А.В. Петровський приходить до категоричного висновку: “Безпричинних образів фантазії немає і бути не може. Це стосуються будь-якої фантастичної вигадки — від наївної казки для дітей до безпардонної брехні на яку спроможний який-небудь сучасний Мюнхаузен” [18, 6].

Про здатність уяви керувати багатьма психофізіологічними процесами говорить М.А. Зябліцева [8, 84-85]. До її “сфер впливу” належить зміна ритму дихання, частоти пульсу, температури тіла. Дослідниця в якості прикладу наводить експерименти, описані А.Р. Лурією. Вчений зафіксував унікальну здібність людини, котра підвищувала температуру правої руки на два градуси і знижувала температуру лівої на півтора градуса, уявляючи, що перша лежить на теплій плиті, а друга тримає лід. Аналогічно він впливав на ритм роботи серця, малюючи в своїй уяві напруження.

Р.С. Немов виділяє уяву як “особливу форму людської психіки”, у котрій в найбільшій мірі виявляється її “ідеальний та загадковий характер” [14, 260]. Він виокремлює уяву з-поміж інших психічних процесів і водночас вказує на її проміжне положення між сприйманням, мисленням та пам'яттю.

Як специфічно людський процес, що виник і сформувався в праці, розглядають уяву Л.Л. Макарова, В.М. Синельников [12, 106], С.Л. Рубінштейн [21, 346].

О.М. Степанов, М.М. Фіцула піддають критиці одну з версій зарубіжної психології щодо спонтанності уяви та її відірваності від дійсності [23, 163-164]. Як і більшість вітчизняних науковців, детермінантою уяви вони вважають відображення об'єктивної дійсності. Водночас вчені не погоджуються з думкою асоціативної психології (В. Вундт, Т. Рібо), яка зводить уяву до інших процесів чи їх комбінацій [23, 164].

Отже, узагальнюючи всю панораму багаторівневої взаємодії уяви з рештою психічних процесів, наведемо слова С.Л. Рубінштейна, котрі яскраво демонструють її важливість та значення в житті людини: “Окраєць фантазії є в кожному акті художньої творчості і у будь-якому щирому почутті; окраєць фантазії є в кожній відстороненій думці, що вивищується над безпосередньо даними умовами; окраєць фантазії є й у кожній дії, котра хоч в деякій мірі перетворює світ; окраєць фантазії є в кожній людині, котра думаючи, відчуваючи й діючи привносить в життя хоча б крихту чогось нового, свого” [21, 351].

В науковій літературі часто можна зустріти паралельне використання термінів уява та фантазія. Багато авторів вживає їх як синоніми (Л.К. Балацька, Ю.А. Самарін, М.А. Зябліцева, Л.А. Харламова, І.К. Аманіс, О.М. Степанов, М.М. Фіцула, Є.І. Рогов).

“Синонім чи результат уяви, психічна діяльність як створення мислячих ситуацій, які ніколи не сприймалися насправді” [17, 460] – саме так детермінує фантазію педагогічний словник за ред. М.Д. Ярмаченка. Ототожнює ці два поняття також і упорядник психологічного тлумачення словника В.Б. Шакар [25, 560-561].

Проте М.Л. Смульсон розрізняє ці поняття, апелюючи до думки філософа Л. Голосовкера, котрий вважає, що фантазія не пізнає, не вгадує, а тільки грає, її основна діяльність — комбінування. Зайве комбінування може відігравати негативну роль в творчо-пізнавальному процесі уяви. Фантазія теж створює, але тільки те, що відсутнє в реалії (міфи, казки) [19, 323].

Подібні думки щодо невідповідності дійсності образів уяви як основну характеристику фантазії зустрічаємо і у Р.С. Нємова: “Якщо уява малює в свідомості такі картини, котрі мало або зовсім не відповідають дійсності, то її іменують фантазією” [14, 265]. Тобто психолог фактично виділяє фантазію як певний підвид уяви, критерій її детермінації — зв'язок з реальністю.

Важко переоцінити значення уяви в житті людини. Адже всі блага цивілізації, не кажучи вже про витвори мистецтва, які нас оточують, з'явилися спочатку віртуально. Навіть у фольклорних скарбницях можна віднайти прообрази сучасних літаків, автомобілів, відеотехніки, засобів зв'язку. Передбачений результат, поетапний план дій, можливі труднощі, розширення горизонту реальності — все це парафія діяльності процесу уяви.

Сучасні психологи одностайні в думках про непересічність значення уяви в особистісному розвитку людини. Чітко систематизує функції уяви М.А. Зябліцева. До них відносяться:

- побудова образу кінцевого результату діяльності;
- створення програми поведінки в ситуації невизначеності;
- створення образів-замінників дійсності;
- створення образів за описом об'єктів [8, 92].

Зрозуміло, що деякі функції реалізуються через співпрацю мислення, пам'яті, сприймання, уяви, але роль останньої, безсумнівно, ключова.

Цілком погоджуємося з думкою Б. Кубланова: “Без уяви неможливий був би процес розвитку свідомості людини, неможливо було б навіть сприйняття, так як для сприйняття необхідне співвідношення відчуттів до наявного в пізнавальному досвіді людини уявлення про предмет, котрий викликає ці відчуття” [10, 98]. Автор вказує на виключну роль фантазії як в розвитку матеріальної, так і духовної культури, її місію в науковому пізнанні світу. “Наукове передбачення з необхідністю включає в себе фантазію, котра стає рушійною силою для практичного здійснення того, що існує поки що лише в фантазії” [10, 101].

І хоча в науковій праці, на наш погляд, пальму першості все-таки слід віддати мисленню, то мистецтво — це, безперечно, царица уяви. Науковець наводить афоризм К. Федіна: “Уява — бог мистецтва” [10, 99]. Дійсно, якби митець задовольнявся лише б фотографічним відображенням дійсності, його б твори не мали б такої цінності.

Суттєва роль уяви не лише у формуванні задуму, його реалізації, але й у передбаченні сприйняття твору: “Художник повинен у своїй уяві поставити себе на місце слухачів, читачів: уявити їх почуття та думки, котрі можуть бути породжені його твором. Таким чином, можна сказати, що без достатньо розвиненої уяви неможлива художня творчість” [10, 104].

В контексті вітчизняного психоаналізу М.В. Вульф серед інших психічних процесів надає уяві пальму першості у функціонуванні механізму проєкцій. Вчений наголошує на складності засвоєння всієї панорами знань про навколишній світ, які необхідно охопити дитині. При нагоді стає т. зв. “мова символічного мислення” [5, 12], котра наповнює змістом казки, міфи, легенди. М.В. Вульф акцентує увагу на значенні народної казки, а, отже, і фантастики для психіки дитини: “Вона дає можливість витіснити недоступність свідомості переживання, продиктовані первинними потягами, несвідомі бажання й афекти. Вона відіграє роль того, що отримало назву катарсису” [5, 13]. Далі автор переконує нас у першочерговій важливості цього катарсису, що зумовлюється слабкістю дитячої психіки при взаємодії з реальністю. Таким чином, уява перетворюється на певний острів, де людина відчуває себе комфортно всупереч будь-яким подіям в навколишньому світі. Саме тут вона “компенсує ті обмеження, втрати, рухи, те почуття своєї слабкості й меншовартості, котра нав'язує їй реальність, за що вона часто її ненавидить” [5, 16].

Отже, до перелічених вище функцій уяви слід додати ще й психотерапевтичну.

Таким чином, вищезазначені факти дають змогу зрозуміти усю багатогранність ролі уяви в житті людини. Адже даний психічний процес залучається як і в різноманітній галузі діяльності, так і в конкретний алгоритм виконання певної справи зокрема. Подальший науково-технічний прогрес, творчі здобутки неможливі без широкого активного використання резерву уяви в діяльності людини.

Висновки. Отже, вивчаючи наукову думку щодо термінологічного визначення процесу уяви, можемо виокремити наступні підходи:

I. Детермінування уяви безпосередньо через її змістові елементи та функціонування.

II. Окреслення уяви опосередковано через плетиво інших психічних процесів.

За семантичною насиченістю визначення уяви умовно диференціюємо на три категорії, залежно від домінуючих акцентів. Останні не створюють антагонізму, а лишень фокусують увагу на тому чи іншому аспекті.

I. Процесуально-діяльнісний підхід. Уява – це, перш за все, створення нових образів, перетворення дійсності, випереджальне відображення предметів та явищ.

II. Креативний підхід. Уява – знаряддя творчості, основний її складовий компонент.

III. Енергетичний підхід. Назва останньої категорії досить умовна, оскільки йдеться про малодосліджений аспект, в якому уяви розкривається як внутрішня активність, поштовх до дії, певний енергетичний згусток підсвідомого, внутрішня мова.

Подальші перспективи досліджень. Таким чином, дана проблема володіє неабияким потенціалом для подальшого вивчення. Зокрема, цікаво глибше дослідити уяву в ракурсі вищезазначених категорій, особливо

останньої. На наш погляд, перспективним є вивчення уяви крізь призму вузько-спеціалізованого симбіозу таких наук як психолінгвістика, психосоматика та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агєєнко Т.А. Казкові мандрівки до чарівного королівства творчості // Обдарована дитина. – 2007. – №8. – С. 43-50.
2. Балацька Л.К. Розвиток уяви в молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1969. – 150 с.
3. Берни Ж. Воображение. – Париж, 1958.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Вульф М.В. Фантазия и реальность в психике ребенка. – Одесса, 1926.
6. Денисюк А.С. Уява і творчість молодших школярів: - Навч.-метод. посіб. для студ. психологічних та педагогічних ф-тів. – Луцьк: Вид-во “Весна” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2005. – 148 с.
7. Жатсель А. Воображение / Анна Жатсель. – Пер. с фр. О. Басанцевой. – М.: ФАНР – ПРЕСС, 2006. – 144 с.
8. Зяблицева М.А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения. – Ростов на Дону.: Феникс, 2005. – 189 с.
9. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
10. Кубланов Б. Гносеологическая природа литературы и искусства. Л.: Изд-во Львовского ин-та, 1958.
11. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: “Наука”, 1978. – 125 с.
12. Макарова Л.Л. Синельников В.М. Загальна психологія: методичні розробки семінарських занять: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 200 с.
13. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.
14. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. пед. вузов: В 3 кн. – кн. 1. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. 2000.
15. Общая психология: Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448с.
16. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1999. – 632с.
17. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмоленка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.
18. Петровский А.В. Роль фантазии в развитии личности. – Л.: Знание, 1961. – 45 с.
19. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. — 560с.
20. Роменець В.А. Психологія творчості. Навч. посібник. 2-ге вид., доп – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 488с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
23. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 504 с. (Альма-матер).
24. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. редакцією В.О. Моляко. – К.: “Освіта України”, 2008. – 702 с.
25. Шакар В.Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640с.
26. Шишова И. Освободить воображение // Искусство в школе. – 2008. – №4. – С. 11-13.

БІПОЛЯРНА СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ ЛОГІКИ ТА ІНТУЇЦІЇ

В статье анализируется структура интеллектуальной деятельности, которая включает в себя два противоречивых компонента – интуицию и логику. Анализ особенностей этих компонентов позволил создать биполярную модель творческого интеллекта.

Ключевые слова: творческое мышление, интуитивный интеллект, интеллектуальная активность.

The article is informed about the structure of creative intellectual activities. It is analyzed the nature of intuitive thinking in ties with the logical thinking. It are the two most important psychological components of creative activities.

Key words: creative thinking, intuitively intellect, intellectual activities.

Актуальність проблеми. Творче мислення – це такий різновид мислення, результатом якого є створення суб'єктивно чи об'єктивно нових ідей в галузі науки, техніки, життя і за своєю природою воно є дивергентним, тобто таким, яке передбачає багатоваріантність та відкритість процесу пізнання. Його можна уявити як сукупність рис, проявів, якостей, інтелектуальних умінь, дій та операцій, серед яких можна назвати: 1) пошук та формулювання пізнавальної проблеми; 2) пошук її розв'язання; 3) операції узагальнення (індукції), порівняння, аналізу; 4) акт встановлення зв'язку між різнорідними явищами; 5) вміння змінювати функції предметів та явищ, виявляти семантичну гнучкість мислення; 6) бісоціювання ідей; 7) абстрагування тощо.

Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що серед проявів творчого мислення чи не найважливішими є семантична гнучкість мислення та бісоціативне мислення.

Семантична гнучкість мислення – це здатність виділити функцію об'єкта та запропонувати його нове використання, включити у нову систему зв'язків та відношень (К. Дункер [6], Х.Є. Трікс [17]). Неважко показати, що на цій якості мислення ґрунтується багато зазначених вище інтелектуальних проявів (наприклад, подолання стереотипів, пошук проблем та інші).

Бісоціативне мислення — це такий різновид мислення, який пов'язаний з умінням поєднувати семантичні структури, які не мають між собою очевидної спільності (А. Кестлер, В.А. Роменець [14]), і створювати на цій основі нові ідеї.

Бісоціація передбачає злам звичних стереотипних логічних зв'язків між поняттями. В багатьох випадках цей процес відбувається неусвідомлено. В цьому зв'язку відзначимо величезну роль неусвідомлюваних процесів у творчому пошуку. Чи не вперше на це звернув увагу видатний математик Анрі Пуанкаре [13 с. 360]. Велику увагу питанню про активну роль неусвідомлюваного у творчості приділяв відомий радянський дослідник творчого мислення Я.О. Пономарьов. Він пов'язував несвідоме із інтуїтивним мисленням [12].

Вчений розрізнявав два типи знань: інтуїтивне і логічне.

Логічне знання усвідомлене і застосовується при розв'язанні завдань з опорною на вже відоме знання (тобто конвергентних завдань). Інтуїтивне знання є таким, що не усвідомлюється під час процесу його вироблення, й інтуїтивне мислення вступає в дію при зіткненні із дивергентною творчою задачею, для вирішення якої старі знання не можуть бути застосовані. У сфері логіки досвід і знання є чітко структурованими. В інтуїтивній сфері вони набагато менше структуровані і формалізовані. Досвід і поняття більш невизначені і розпливчасті, але більш насичені інформацією. Коли рішення на інтуїтивному рівні знаходиться, суб'єкту треба його логічно виразити надати йому структурно-логічну форму, формалізувати, перевести на дискурсивно-логічний рівень [12].

Стосовно генези творчого процесу, у зв'язку з інтуїтивним компонентом, то багато років тому Уоллес (Wallas, 1926 [19]) описав чотири послідовних етапи творчого процесу:

1. Підготовка: формулювання задачі та початкові спроби її розв'язати.
2. Інкубація: відволікання від задачі та перемикання на інший предмет.
3. Осяяння (інсайт): інтуїтивне заглиблення у сутність задачі.
4. Перевірка: випробування, тобто реалізація рішення.

На наш погляд, запропонована схема є малоінформативною, зокрема тому, що в Уоллеса інтуїтивний етап лише констатується, та й то лише за одним проявом (хоча й дуже важливим) інтуїції - миттєвим осяянням - заглибленням у сутність явища. Ніякого уявлення про те, як це відбувається, які психосемантичні механізми це визначають, дослідник не дає. Зазначимо, що з того часу з'явилося небагато теоретичних розробок, які б додали щось нове у розуміння природи творчості. Як зауважив Роберт Л. Солсо, за останні роки не виникло жодної великої теорії, яка б узагальнила різноманітні дослідження творчості [15, с. 475].

Ще більш значною мірою це зауваження стосується теорії інтуїції, а також прояснення тих моментів творчого мислення, які стосуються взаємодії інтуїції та пізнання, інтуїції та творчості.

Завдання дослідження. У зв'язку із складністю та неоднозначністю проблеми природи творчого інтелекту, перед дослідженням поставлені такі завдання:

1. Визначити суттєві особливості творчого інтелекту у порівнянні із інтелектом «нетворчим», репродуктивним.
2. Дослідити роль таких компонентів розумової діяльності як формально-логічне мислення й інтуїція
3. Визначити основні риси й прояви інтуїтивного мислення як такого різновиду мислення, яке досліджене набагато менше, ніж формально-логічний раціонально-дискурсивний інтелект.
4. Виявити вихідну «клітинку» аналізу психосемантичних особливостей творчого мислення, з якою пов'язана генеза основних його властивостей і проявів.
5. Побудувати структурно – динамічну модель творчого інтелекту, яка б спиралася на його психосемантичний аналіз і виходила з принципу єдності його

взаємосуперечливих компонентів, зокрема таких, як формально-логічний інтелект та інтуїція.

Значну роль інтуїції у творчих процесах відзначають дослідження багатьох західних вчених [18]. Американські вчені Любарт і Стернберг (Lubart & Sternberg, 1995) після розділення досліджуваних на три групи із різним рівнем креативності віднайшли, що в найбільш креативній групі інтуїтивним когнітивним стилем володіло 94%, у середньо креативній групі – 64%, в найменш креативній – 44%. Вони отримали позитивну кореляцію між показниками креативності та інтуїції, яка досягала значення 0,50 ($p < 0,05$) [16, С. 53].

Ці та інші дослідження ще раз свідчать про величезну роль, яку інтуїція, поряд із дискурсивним мисленням, відіграє у креативних процесах. Розуміння процесів інтелектуальної творчості вимагає їхнього всебічного аналізу у єдності всіх елементів, такого аналізу, який би спирався на взаємозв'язок логічного та інтуїтивного компонентів пізнання.

Вагому роль в творчості грають процеси, які порушують, руйнують формально-логічні матриці і виходять далеко за межі логічного інтелекту. А це саме і є процеси інтуїтивного мислення

Тому необхідно визначити вихідну "клітинку", "зернину" аналізу психосемантичних особливостей творчого мислення. "Вирощування" такої зернини, тобто розгортання базової категорії аналізу, дало б нам, згідно з принципом співпадання логічного та історичного, уявлення про генезу основних особливостей творчого процесу. Тут дуже важливим, на наш погляд, є з'ясування природи полісемантичності, тобто здатності одиниці змісту-семи набувати багатозначності, нести в собі багато смислів, існувати, так би мовити, на перехресті багатьох змістових полів, поєднувати велику (іноді - величезну) кількість значень. В одній семі змішуються, накладаються кілька змістів, відбувається «інтерференція» змістів, якщо застосовувати фізичні аналогії. Саме ця властивість психосемантичних структур, яка спостерігається переважно в інтуїтивних станах психіки, є підґрунтям таких феноменів мислення, як бісоціація, семантична гнучкість, швидкість і продуктивність мислення, порушення закону тотожності, парадоксальність (алогічність), семантичні мутації.

Інтуїтивному мисленню властиві певні особливості, які зовсім відсутні у "звичайного", традиційного формально-логічного мислення. Поняття та інші семантичні одиниці, якими оперує інтуїція, характеризуються невизначністю, полівалентністю та багатозначністю. Поняттям властивий вільний перехід від одного значення (семи) до другого, невимушене поєднання явищ, які не поєднуються з погляду традиційних уявлень. Внаслідок цього утворюються *семи-мутанти*, які і становлять підґрунтя нових ідей, винаходів та гіпотез. Нове знання почасти виникає внаслідок метаморфоз, які відбуваються із елементами старих знань і які (метаморфози) не підкорюються законам формальної логіки. Інтуїтивні процеси відзначаються гнучкістю, алогічністю та полісемантичністю, завдяки чому семантичні мутації і стають можливими.

Полісемантичність пов'язана з утворенням семантичних згорток, які і є її

безпосередніми синтаксичними носіями. При цьому визначимо, що таке семантична згортка.

По-перше, вважаємо за необхідне диференціювати це поняття у зв'язку з тим, що існує традиційне трактування семантичної згортки, яке недостатнє для аналізу полісемантичності. Згідно з ним, це така синтаксична одиниця (слово, символ), що стисло виражає кілька семантичних одиниць (сми́слів, змістових значень) і оперує ними як одним змістом. При цьому між символом-заступником та його змістом існує однозначна відповідність [8, с. 404], коли в усіх випадках за певним символом зберігається один і той же зміст (у цьому випадку діє закон тотожності). Назвемо цей різновид згортки **моносемантичною згорткою**. Вона для нашої теми мало чим цікава, бо застосовується переважно у раціонально-дискурсивних операціях.

По-друге, введемо поняття **полісемантичної згортки**, яке, на нашу думку, буде *оптимальним щодо розуміння інтуїтивних явищ*. Полісемантична згортка характеризується не тільки "стисненням" кількох смислів у один, але й передбачає одно- та багатозначну відповідність між смислом і змістом, коли символу відповідає не одне, а кілька різних значень, водночас кожному з цих значень відповідає один і той самий символ (*закон тотожності порушується*).

У логіці одно- та багатозначною відповідністю вважають таку відповідність між елементами двох множин, коли з кожним елементом першої множини зіставляється більше, ніж один елемент другої множини, але з кожним елементом другої множини порівнюється тільки один елемент першої множини [8, с. 404].

На наш погляд, полісемантична згортка і може бути тією "вихідною клітинкою", або одиницею, що породжує клас явищ, пов'язаних із творчими проявами мислення, як ціле. Насправді, при найближчому аналізі, як ми вже зазначали, побачимо, що на полісемантичності ґрунтуються такі інтелектуальні якості, як бісоціативне мислення, гнучкість, продуктивність тощо.

Як ми вже з'ясовували, стрибок від формально-логічного способу мислення до інтуїтивного – це стрибок від моносемантичної згортки до згортки полісемантичної. Відповідно, це звільнення від такого стану психосемантики, коли семантичні згортки відокремлені одна від одної і задіяні у процесі мислення поодиночі, а сам цей процес підпорядковується принципу квантованості (сми́сли діють порціями, "квантами", а їхні змістові поля не перетинаються і не "змішуються"; їх самототожність, "виокремленість" весь час зберігається). При переході до інтуїтивних дій відбувається зміна "фазового стану" психосемантики: змістові поля перетинаються і накладаються одне на одне, межі між ними зникають, смисли починають вільно перетікати від одної синтаксичної структури (слова, символу, образу) до другої. Сталість, самототожність згорток зникає, а сам процес мислення і оперування смислами губить риси квантованості і стає континуальним, неперервним, побудованим за принципом "усе в усьому". Швидкість мисленнєвих операцій неймовірно зростає, гнучкість мислення за рахунок перетікання смислів один у другій зростає теж відповідно, і з'являються нові можливості для відшукування та мутації саме тих конкретних смислів, які потрібні для розв'язання наукової

проблеми. *Ефект континуальності* робить можливим створення "реле-ефекту", тобто замкнення смислового ланцюга і появи, внаслідок цього, нової ідеї. Континуальність інтуїтивних дій і породжує, як це стало очевидним, невизначеність семантики. Отже, саме *ефект континуальності є чинником таких рис інтуїції, як полісемантичність, невизначеність, швидкість розумових дій, семантична гнучкість, здатність сем до мутування, заперечення закону тотожності, здатність кожної семи включати в себе змістові поля багатьох або навіть всіх інших сем, які мають відношення до проблемної ситуації.*

Таким чином, семантика мислення функціонує у двох станах - континуальному та "квантовому". Континуальний стан визначає інтуїтивні феномени мислення, "квантований" - дискурсивно-логічні. *Перехід від інтуїтивного мислення до формального та навпаки пов'язаний з перетворенням континуальної семантики у квантовану та навпаки. За таким алгоритмом здійснюється динаміка психосемантики мислення.*

Біполярна структура творчого інтелекту

У певному розумінні інтуїція є антиподом логічного раціонально-дискурсивного мислення. Більшість проявів, якостей та особливостей раціонально – дискурсивного інтелекту мають свою протилежність в інтелекті інтуїтивному. Все це дає нам підстави говорити про *біполярну структуру творчого мислення, яке складається, так би мовити, з двох полюсів: інтуїтивного мислення і мислення формально-логічного або раціонально-дискурсивного.* Ці протилежні полюси знаходяться між собою у відношеннях суперечності і взаємодоповнюваності одночасно.

В подальшому розгляді ми проаналізуємо співвідношення найважливіших рис двох типів мислення. Після цього спробуємо дати наочну структурно-логічну модель творчого мислення, яка проілюструє взаємодію полюсів інтелекту у процесуально-динамічному аспекті за допомогою апарату такої галузі математики, як теорія катастроф.

Побудуємо таблицю найважливіших відмінностей між інтуїтивним та раціонально-дискурсивним мисленням (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця 2-х типів мислення

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
1. "Схоплює" живі, рухливі, невизначені явища, які не підкоряються закону тотожності $A \neq A$	1. Описує статичні, нерухливі, "застиглі" явища, які відповідають закону тотожності $A \equiv A$
2. Оперує полівалентними, багатозначними семантичними одиницями з невизначеними чітко межами семантичних полів, які не	2. Оперує однозначними, моновалентними семантичними одиницями з чітко визначеними та стійкими семантичними полями,

відповідають “закону тотожності”, тобто не тотожні самим собі, не стійкі за змістом. За рахунок цього досягається найвища гнучкість мислення. Відбувається накладання, змішування, «інтерференція» багатьох змістів в одному	стосунки між якими відповідають закону тотожності. За цієї причини мислення позбавлене гнучкості.
3. Нові семантичні значення – ідеї, гіпотези, винаходи, теорії – утворюються шляхом мутації вихідних сем, коли похідна сема-умовивід часто не несе ознак вихідних сем і не схожа на жодну з них	3. Нові семантичні значення – умовивід, гіпотези тощо – утворюються шляхом логічної операції за правилами формальної логіки над вихідними семами. – логічними посилками
4. Відбувається частіше шляхом порушення законів формальної логіки	4. Здійснюється суворо за законами формальної логіки
5. Часто здійснюється з порушенням асоціативних зв’язків між семами	5. Часто здійснюється за допомогою асоціативних зв’язків між семами
6. Часто оперує одночасно багатьма або навіть усіма семантичними одиницями	6. Оперує семантичними одиницями поелементно, шляхом перебору, одночасно оперує лише однією або невеликою кількістю одиниць
7. Акт інтуїтивного пізнання відбувається “ миттєво ” , шляхом інсайту, відразу	7. Раціонально-дискурсивне пізнання “ розтягнуте ” в часі
8. Істина відкривається у цілісному вигляді, синтетично	8. Істина відкривається по частинах, аналітично
9. Відбувається досягнення цілого раніше його частин	9. Спочатку осмислюються частини, потім на цій базі - ціле
10. Дуже важлива і характерна особливість інтуїції – її здатність осягати кінцеві наслідки та умовиводи раніше пізнання логічних передумов, які їм передують. Психологічний час рухається від майбутнього (кінцевих умовиводів) до минулого(логічних посилок). Розумові дії не підпорядковуються детермінізму	10. Наслідки та кінцеві умовиводи пізнавальної процедури отримуються шляхом послідовного виконання всіх логічних вимог та процедур розгортання умовиводів, виходячи з початкових посилок. Закон достатньої підстави, правила доведення, класичні логічні операції виконуються в повному обсязі. Психологічний час рухається від минулого (логічних посилок) до майбутнього (кінцевих умовиводів).

	Розумові дії підпорядковуються детермінізму, коли причини (логічні посилки) визначають наслідок (умовивід)
11. Інтуїції властива згорнутість логічних операцій та дій, за рахунок чого досягається величезна швидкість розумових дій	11. Мисленнєві процеси відбуваються при умові розгортання та поелементного здійснення всіх логічних операцій та дій, внаслідок чого мислення стає повільним та ригідним
12. Дає змогу зближувати та бісоціювати незалежні ідеї, не пов'язані між собою у формально-логічному розумінні	12. Зближує та пов'язує лише ті ідеї, які мають формально-логічну спільність
13. Часто суперечить загальноприйнятим поглядам та думкам, конформістським стереотипам. Може суперечити також буденній свідомості та чуттєвому досвіду	13. Схильне до консерватизму, конформізму, орієнтується на буденну свідомість та чуттєвий досвід
14. Неусвідомлюваність багатьох проявів інтуїтивного мислення. Зокрема, таким є стадія інкубації ідей, а також мисленнєві дії, пов'язані з семантичними згортками та утворенням сем-мутантів	14. Відбувається значною мірою усвідомлено
15. Парадоксальність інтуїтивних стверджень. Інтуїтивні досягнення легко поєднують у собі суперечливі ствердження, факти та ідеї, долаючи одночасно два формально-логічні закони: закон суперечності і закон виключеного третього. Протилежності при цьому ставляться у відношення взаємодоповнення, коли кожне з них висвітлює один бік істини, утворюючи разом повну істину. Тому для інтуїтивного мислення дійсні закони логіки, які відрізняються від класичних і можуть бути сформульовані наступним чином: 1) закон доповнюваності суперечностей (він має багато спільного з принципом	15. Несуперечливість дискурсивно-логічних стверджень. Дискурсивно-логічне мислення будується за законом суперечності, згідно з яким два протилежних судження не можуть бути одночасно істинними. Він записується у вигляді формули: $\overline{A \wedge A}$ – протилежні виключають істинність одна одної (де “-” – знак заперечення) Продовженням цього положення є закон виключеного третього, відповідно до якого істинним є лише одне з двох протилежних суджень, а третьої ситуації бути не може: $A \vee \overline{A} = i$ – істинним є або ствердження А, або його заперечення (де “i” – позначення істини, “-” – знак

<p>доповнюваності Н.Бора, але фактично вперше розглядався давньокитайською філософією та Гераклітом, а набув чітких контурів у християнській теології – у Псевдо-Діонісія Ареопагіта та М. Кузанського), який передбачає одночасну істинність і ствердження, і його заперечення:</p> <p>$A\bar{A}=i$ – істинним є ствердження та його заперечення (де “i” – позначення істини, “-” - заперечення);</p> <p>2)закон включеного третього, згідно з яким протилежні ствердження не лише не виключають істинності одне одного, а навпаки, кожне твердження є істинним за умови істинності протилежного твердження: $A\bar{V}\bar{A}$ – неможливе взаємовиключення протилежностей. Тобто, крім ситуації, коли істинним може бути або ствердження, або його заперечення, можлива третя ситуація, коли протилежні висловлювання одночасно і однаково істинні*</p>	<p>заперечення)</p>
---	---------------------

**Можна навести багато прикладів явищ і феноменів, які існують тільки за умови поєднання протилежностей у своєму визначенні і досягаються тільки інтуїтивно, при відмові від «нормального» мислення, для якого вони є абсурдом. Зокрема, «математична крапка» — це такий феномен, який не має просторового виміру, тобто є «нічим». У той же час, одно- дво- та тривимірні геометричні об'єкти складаються з множин таких крапок — «ніщо». Це свідчить про те, що крапка має певну просторову величину, тобто є «чимось». З цього виводимо, що крапка може бути визначена як «ніщо» і «щось» одночасно, вона є втіленою суперечністю. Такою ж втіленою суперечністю є поняття руху. Рух будь-якого об'єкта, за Гегелем, передбачає знаходження «тут» і «не тут» одночасно. У протилежному випадку, якщо об'єкт у певний момент руху перебуває тільки «тут», він не зрушить з місця взагалі (цьому парадоксу, зокрема, присвячена «апорія стріли» Зенона Елейського).*

А як зрозуміти, «озброївшись» законами формальної логіки, природу так званих віртуальних частинок у квантовій фізиці, які існують на межі між буттям і небуттям?..

Підсумуємо особливості двох полюсів творчого пізнавального процесу – інтуїтивне і логічне мислення, – за їхніми основними механізмами і проявами,

порівнявши їх за допомогою таблиці. Зокрема, звернемо увагу на психосемантичні носії цих протилежних явищ мислення, а також характер перебігу психосемантичних дій. Ми узагальнюємо також етапи творчо-пізнавального процесу, на яких кожен з видів мислення задіяний (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння 2-х полюсів мислення

	Логіка	Інтуїція
1. Психосемантичний носій	Моносемантична згортка	Полісемантична згортка
2. Режим перебігу психосемантичних процесів	Квантований, «корпускулярний», переривчастий	Континуальний, безперервний
3. Етапи пізнання, на яких задіяний	1. Постановка проблеми. 2. Накопичення фактів і знань. 3. Аналіз фактів і знань. 4. Дескриптивний опис відкриття, його описання і формалізація (дифракція смислів) 5. Перевірка рішення	1. Синтез, бісоціювання (інтерференція смислів). 2. Пошук ідеї, інкубація. 3. Інсайт, відкриття

Актуальною, на нашу думку, є проблема створення моделі переходу від формально-логічного мислення до інтуїтивного, від моносемантичної згортки до полісемантичної, враховуючи те, що така модель одночасно проілюструє зазначене вище широкі коло інтуїтивних механізмів та феноменів. Вона, з огляду на вищесказане, буде біполярною моделлю, де полюсами постануть інтуїтивний й формально-логічний інтелект. Причому ці полюси розглядатимуться як нерозривні – взаємосуперечні і, одночасно, взаємодоповнюючі.

Пропонуємо з цією метою скористатися формалізмами так званої математичної теорії катастроф. Це досить нова теорія, яка набула цілісного вигляду наприкінці 60 - початку 70-х рр. завдяки працям А. Пуанкаре (1899), Х. Уїтні (1955), Р. Тома (1959), Дж. Мазера (1965), а також радянських математиків О.О.Андропова (1933), Г.Н. Тюріної (1968) та В.І. Арнольда (1972) [1, с. 4-6]. Видатний внесок у її розробку належить також І. Пригожину (1956).

Евристична цінність цієї теорії полягає в тому, що вона дає універсальний метод дослідження усіх стрибкоподібних переходів та раптових якісних змін, катастроф (як називаються в ній стрибкоподібні зміни системи). Катастрофа, згідно з цією теорією, виникає як неочікувана вибухоподібна відповідь системи на плавні та невеликі зміни зовнішніх умов. Саме таким є інтуїтивний інсайт. У мить осяяння в мозку відбувається раптовий перехід від ригідних та млявих формально-логічних розмірковувань, від повільного накопичення фактів – до

блискавичного відкриття.

Перехід від дискурсивного мислення до інтуїтивного можливо інтерпретувати мовою теорії катастроф як катастрофу – стрибкоподібну зміну якості мислення при плавній зміні (невеличкому прирості) мисленнєвих зусиль. В історії науки добре відомо, що таким невеличким приростом, «останньою краплею» може послугувати вченому якийсь випадкове спостереження (яблуко Ньютона, олівці Яблочкова), примарна аналогія (змія, яка кусає себе за хвіст у сновидінні Кекуле), маленький факт, який миттєво проливає світло та пов'язує між собою величезну кількість хаотичних відомостей та спостережень тощо.

Інтерпретувати взаємодію інтуїтивної та формально-логічної складових мислення можна, на наш погляд, за допомогою одного з формалізмів теорії катастроф — так званої «зборки Уїтні» [1, с. 8-11].

За браком місця відсилаємо читачів до однієї з наших статей, де більш детально аналізується запропонована нами наочно-математична модель мислення на основі формалізмів теорії катастроф [4].

Висновки. Отже, творча інтелектуальна діяльність відбувається у єдності двох різновидів мислення – інтуїтивного та дискурсивно-логічного. Перехід від дискурсивного до інтуїтивного мислення пов'язаний із зміною модальності психосемантичних процесів мислення. Моносемантична згортка, на якій побудоване формально-логічне мислення, замінюється полісемантичною згорткою, яка є підґрунтям мислення інтуїтивного. Інтуїтивне мислення забезпечує творчі інсайти й пошук нових ідей. Формально-логічне мислення є знаряддям формалізації інтуїтивних інсайтів та перетворення їх у дискурсивні висловлювання, за допомогою яких стає можливим процес структурного оформлення та передачі знань іншим людям.

Запропонований погляд на деякі механізми мислення, як нам здається, може бути використаний у рішенні практичних завдань психологічної науки, зокрема для визначення напрямів стимуляції та активізації творчого мислення, побудови відповідних методик (навчальних, корекційних та діагностичних), а також для створення математичних та комп'ютерних моделей творчого інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд В.Н. Теория катастроф. – М.: Наука, 1990. – 127 с.
2. Бунге М. Интуиция и наука. – М., 1967. – 275 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 335 с.
4. Губенко О.В. До питання про біполярну природу творчого інтелекту // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №6 – С. 50-58.
5. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – с.9-12.
6. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – 400с.
7. Кармин Н.С., Хайкин Е.П. Творческая интуиция в науке. – М., 1971. – 185 с.
8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 520 с.
9. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія.

Методи. Програми. Процедури. – К.: Наукова думка, 1999.

10. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.

11. Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989. – 284 с.

12. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М.: Педагогика, 1976.

Психология мышления. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – 460 с.

13. Пуанкаре А. Математическое открытие II Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1981.

14. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 245 с.

15. Солсо Роберт Л. Когнитивная психология. – М., 1996. – 598 с.

16. Тодд Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. Психология креативности. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.

17. Трикс Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – 400 с.

18. MacKinnon, D.W. (1962), "The nature and nurture of creative talent", American Psychologist, 17, 484-495.

19. Wallas, G. The art of thought. New-York: Harcourt Brace, 1926.

Гульбс О. А. (м. Краматорськ)

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА

Личность преподавателя занимает ведущее место среди системы факторов, которые обуславливают оптимизацию учебного процесса ВУЗА. В статье разработана и описана психолого-акмеологическая модель развития профессионализма преподавателя, как индивидуальной программы его восхождения к вершине профессионализма. Определены и охарактеризованы уровни профессионализма преподавателя, личного его АКМЕ в процессе подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: *личность преподавателя ВУЗА, психолого-акмеологическая модель, психолого-акмеологическое сопровождение, профессиональная деятельность, развитие профессионализма, акмеология, акмеологический подход, психолого-акмеологические особенности развития профессионализма преподавателя ВУЗА.*

Personality of teacher occupies a leading place among the system of factors which stipulate optimization of educational process of institute of higher. In the article developed and described a psikhologi is a akmeologiche model of development of professionalism of teacher, as an individual program of his ascent to the top of professionalism. Certain and described levels of professionalism of teacher, personal him AKME in the process of preparation of future specialists.

Keywords: *personality of teacher of institute of higher, psikhologi-akmeologiche model, a psikhologi is akmeologiche accompaniment, professional activity, development of professionalism, akmeologiche, akmeologiche approach, a psikhologi is a akmeologiche feature of development of professionalism of teacher of institute of higher.*

Постановка проблеми. В контексті модернізації, реалізації парадигми розвиваючої освіти основою змісту і технологій підвищення кваліфікації викладачів стає проблема розвитку та саморозвитку особистості викладача. В цьому контексті представляється необхідним впровадження продуктивного

психолого-акмеологічного супроводу працюючого викладача до вершин його професіоналізму і компетентності

Аналіз останніх досліджень. Слід зазначити активізацію останніми роками роботи ВНЗ в підвищенні кваліфікації викладачів, пошуку і впровадженню нових форм і методів навчання (В.М. Вакуленко, О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко) [3;6]. В той же час ці зміни відбуваються повільно і процес підвищення кваліфікації викладачів характеризується традиційною специфікою і не знаходиться в єдиному програмно-цільовому зв'язку, утрудняючи цілісне, послідовне вирішення завдань ефективного розвитку професіоналізму викладача (С.Д. Максименко, О.Д. Сафін, В.А. Семиченко) [7; 10; 12].

На думку О.М. Бандурки, С.П. Бочарової, О.В. Землянської, процес підвищення кваліфікації викладачів має багатоцільовий характер і передбачає: формування позитивної установки на інноваційну діяльність і мотивування професійного зростання і кар'єри; психологічну перебудову, оновлення професійних цінностей; збагачення професійної компетентності та складових її компетенцій; забезпечення формування суб'єктної позиції і соціально-професійного самозбереження викладача; розвиток здатності до саморегуляції емоційно-афективної сфери; освоєння механізмів і алгоритмів саморозвитку і самореалізації; подолання психологічних бар'єрів професійного розвитку і професійних деструкцій (криз, деформацій, стагнації), орієнтацію на кінцевий результат підвищення кваліфікації, виявлення і облік чинників і умов, сприяючих розвитку професіоналізму, реалізацію адекватного психолого-акмеологічного, технологічного забезпечення цього процесу [1].

У сучасних дослідженнях педагогічна акмеологія розглядається як наука про шляхи досягнення професіоналізму в педагогічній праці. Професіоналізм викладача залишається самоорганізаційною, синергетичною системою (В.М. Вакуленко, В.Г. Зазикін, А.П. Чернишев), управління процесом розвитку якої важливо використовувати такий понятійний апарат, як біфуркація (розвиток професіоналізму на новий рівень зростання), нелінійний розвиток (поява нових і несподіваних напрямів розвитку) і ін. [3;4].

О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, О.В. Землянка, підкреслюють, що в розвитку професіоналізму важливо «управляти не управляючи», тобто стимулювати не обмежуючи, нормувати не стандартизуючи, структурувати не узагальнюючи, вимірювати не оцінюючи. Останнє особливо важливе, оскільки професіоналізм може бути вимірний як індивідуально ціле, з одного боку, що самоорганізується, а з іншої – що потребує управління [2, с.276-279].

На думку В.Г. Зазикіна, А.П. Чернишова, акмеологічні аспекти професійної діяльності викладача ВНЗ полягають у визначенні шляхів досягнення висот такого професіоналізму, що тісно пов'язаний з психологічним статусом, викладача, який знаходиться в процесі постійного розвитку. Тому, враховуючи акмеологічні аспекти професійної акмеології викладача, необхідно підкреслити, що досягнення викладачем вершин професіоналізму у розвитку можливе за таких умов, як: чітка гуманістична орієнтація на розвиток

особистості іншої людини, вмільний відбір засобів професійної діяльності з урахуванням логіки, мотивів, мети, активності [4, с.53-57].

В.М. Вакуленко вважає, що зміст акмеологічних аспектів включає також таке поняття, як сторони професіоналізму педагогів (на прикладі праці викладача). Тому, при аналізі такої багатогранної реальності, як праця викладача, треба використовувати три базові категорії психології – діяльність, спілкування, особистість. Педагогічна діяльність, педагогічне виховання і особистість – це три сторони праці викладача, що завжди взаємопов'язані, об'єднані єдиними стратегічними завданнями навчання і розвитку, які, в свою чергу, впливають з соціального замовлення суспільства. Разом з тим, ці сторони праці викладача не повторюють одна одну. Так, наприклад, педагогічна діяльність містить у собі вплив викладача на слухачів і, навпаки, педагогічне спілкування обов'язково передбачає співробітництво викладача і слухачів, їх спільні дії, а педагогічна діяльність, педагогічне спілкування не можуть бути розглянуті поза особистістю викладача [3, с.217-224].

Особистість викладача, на думку В.А. Семиченко, є стрижнем, системоутворюючим чинником його праці, що визначає соціальне спрямування, професійну позицію його педагогічної діяльності і педагогічного спілкування. Саме викладач визначає мету і зміст педагогічної діяльності і виховного процесу, але при цьому і сам зазнає їхнього впливу. У праці викладача три її сторони вступають в складні діалектичні відношення одна з однією, адже кожна з них є то передумовою, то засобом, то результатом розвитку іншої (наприклад, спочатку особистість є умовою, пристосовується до вимог професійної діяльності і виховного процесу, а після цього сама вже будує і розвиває їх). Тому педагогічна діяльність – це «технологія» праці викладача, педагогічне виховання – клімат і атмосфера праці викладача, а особистість – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішній зміст його праці [12, с.31].

Психолого-акмеологічними чинниками розвитку професіоналізму викладача, як відмічає О.Д. Сафін, можна вважати творчість, критичність, професійне знання і компетенція, вибір стратегій діяльності, формування співпраці з колегами і студентами, творче оновлення педагогічних традицій, критичність оцінки себе і інших, а також керованість процесу досягнення професійних цілей. Виділені чинники здійснюють свій вплив на професіоналізм викладача як складову частину загальної моделі розвитку цього явища. Розвиток викладача-професіонала детермінується психологічними чинниками, педагогічним середовищем і умовами діяльності. При цьому психолого-акмеологічні умови розвитку професіоналізму викладача впливають на формування потенціалу успішності його особистості [10, с.71-74].

Складові детермінації професіоналізму не вичерпують всієї складності даного явища, як вважає В.А. Семиченко, стає необхідним моделювання структури професійної діяльності викладача, яка відображає розвиток професіоналізму викладача на різних рівнях його організації. Моделювання значно розширює можливості інших методів дослідження професіоналізму, як «спосіб, прийом пізнання, що дозволяє за допомогою системи, штучно

створеної людиною, відтворити іншу складнішу систему, що є об'єктом безпосереднього дослідження» [12, с. 31-32]. На її думку, модель розвитку професіоналізму викладача необхідно представити не як ідеальний стан, а через проектування співвідношення сьогодення і майбутнього, якого ще немає в реальній дійсності і, як спосіб руху до цього майбутнього, який визначається зовнішньою і внутрішньою детермінацією, тобто, як ідеальний об'єкт, що включає інтеграл актуального стану особистості, діяльності, способу його зміни (розвитку) і його фінішний стан [12, с. 53-55].

Аналіз практики моделювання професійного розвитку, що склалася до теперішнього часу, становлення фахівців різного профілю виявляє обмеженість і неможливість в разі розвитку професіоналізму викладача обійтися або моделлю професійної діяльності, або моделлю особистості, передбачаючи моделювання на обох рівнях, з врахуванням представленості в них суб'єктній «іпостасі», де «суб'єкт усе більш виступає чинником свого розвитку, зміни, перетворення обставин відповідно до своїх особистісних властивостей» (О.О. Деркач, Є.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьмина) [7-9].

Формування мети статті і постановка задачі. Для визначення акмеологічних аспектів професійної діяльності викладача необхідно побудувати психолого-акмеологічну модель розвитку професіоналізму викладача. Задача статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми психолого-акмеологічних підходів розвитку професіоналізму викладача ВНЗ як суб'єкта професійної діяльності та розробки психолого-акмеологічної моделі розвитку професіоналізму викладача.

Виклад основного матеріалу. При побудові моделі ми виходили з наступних методологічних передумов: професіоналізм викладача не лише обумовлює продуктивність професійної діяльності, але і сам є результатом розвитку особистості і професійної діяльності викладача, його самореалізації. Для цього важливо враховувати: безліч соціально неструктурованих, випадкових подій, ситуацій і криз, а також багатообразних способів, якими викладач вирішує виникаючі протиріччя у сфері професійної діяльності. Розвиток професіоналізму викладача за своєю суттю потенційно варіативний, де процес, результати не мають одного напрямку, які б призводили до одного і того ж стану. Цей розвиток не обмежується одним і тим же періодом: пластичність, здібність до самозміни, саморозвитку, самореалізації і зберігається впродовж всієї професійної діяльності, хоча і різною мірою. Професіоналізм викладача розглядається як системна освіта, що включає ряд взаємозв'язаних структурно-функціональних компонентів, що володіють інтеграційною властивістю цілого. Особливості розвитку професіоналізму (багатовимірність, нерівномірність, сензитивність і ін.) обумовлені професійним досвідом, професійним потенціалом особистості викладача.

Реалізація моделі здійснювалася з опорою на провідні положення синергетики в співвідношенні з реаліями процесу підвищення кваліфікації: у навчальному процесі імітується протиріччя між нормою і інновацією, порядком і хаосом; абсолютна впорядкованість знімає протиріччя в освіті і перетворює його на інформування; нестійкість, нестабільність в навчальному процесі

ведуть до ухвалення неординарних рішень; постійне співвідношення стану навчального процесу з тенденціями розвитку освіти. Варіативна схема організації навчального процесу, його технологій створює передумови до вибору оптимальних шляхів його удосконалення (Рис. 1).

Технологічне забезпечення процесу розвитку професіоналізму викладача склав психолого-акмеологічний супровід у вигляді комплексного програмно-цільового проекту, який включає компоненти, критерії, функції, рівні.

Комплексний програмно-цільовий проект включає спецкурс когнітивно-психологічного характеру, тренінг технолого-акмеологічного напрямку та технології навчання, які покликані забезпечити комплексність і оптимальність поетапно-планомірного формування дій, використовуючи проблемні, пошукові, та проектні методи.

Метою комплексного програмно-цільового проекту є підвищення рівня професіоналізму викладача через:

- вдосконалення його професійних компонентів: психологічних, акмеологічних, педагогічних знань та вмінь, необхідних для продуктивного, творчого виконання професійної діяльності;
- вивчення рівнів професіоналізму викладача і забезпечення опанування професією кожного викладача продуктивними прийомами вирішення актуальних професійних проблем;
- виділення критеріїв професіоналізму: сформованості мотивації досягнення професіоналізму, особистісного і професійного зростання, професійних цінностей та удосконалення особистісних і професійно важливих якостей;
- вивчення компетенції викладачів: методичної, психологічної, організаційної, комунікативної, дослідницької, рефлексивної, акмеологічної;
- усвідомлення дійсних переваг повноцінної самореалізації в професії;
- знайомство з основними положеннями суб'єктної парадигми в освіті і суб'єктної позиції викладача; формування цілісного уявлення про інноваційні технології професійної освіти та прийомів впровадження інноваційних технологій в професійній діяльності;
- усвідомлення можливості виникнення криз і психологічних бар'єрів на шляху особистісного і професійного зростання.

Спецкурс знайшов віддзеркалення в темах: «Акмеологічні основи розвитку професіоналізму викладача», «Система мотивів та цінностей викладача ВНЗ», «Професійна компетентність викладача як інтеграційний ресурс особистості професіонала», «Інноваційні технології сучасної освіти», «Активізація навчального процесу у ВНЗ», «Суб'єктний підхід в освіті: проблеми і перспективи реалізації», «Детермінанти саморегуляції викладача в професійній діяльності», «Акмеологічні технології особистісного розвитку викладача в професійній діяльності» та ін. З викладачами проводились: проблемні лекції і семінари, дискусії, ділові ігри, круглі столи, практичні заняття, аналіз продуктів діяльності (розроблених новітніх програм, проектів, технологій) і ін.

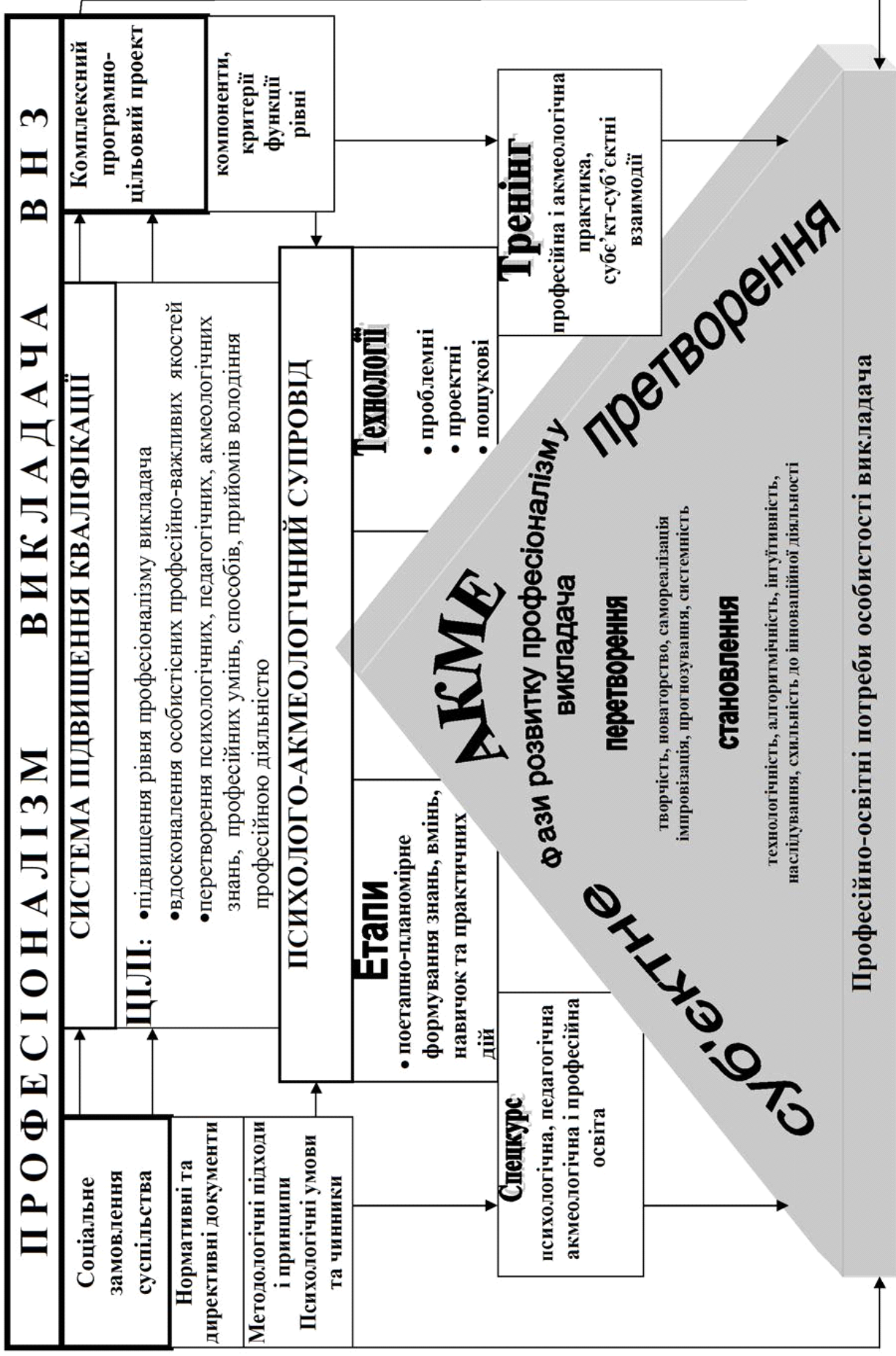


Рис. 1. Психолого-акмеологічна модель розвитку професіоналізму викладача ВНЗ

Тренінг «Акмеологічна практика вдосконалення професіоналізму викладача» будувався на основі врахування рівня професіоналізму викладачів і включав їх практичну роботу як з формування, наприклад, акмеологічної компетенції, так і з розвитку, вдосконалення складових психологічної, комунікативної, організаційної і інших компетенцій. Окремі заняття присвячувались цілеспрямованому вдосконаленню ціннісних орієнтацій, суб'єктності, інноваційності, самореалізованості викладачів і проводились за темами: «Удосконалення акмеологічних мотивів і цінностей викладачів», «Практика вирішення актуальних проблем, завдань у сфері професійної діяльності», «Формування готовності викладача до впровадження інновацій», «Роль суб'єктної позиції викладача», «Проектування змін особистості викладача та його самореалізація».

З викладачами проводились наступні форми і прийоми акмеологічної роботи: повчальні ігри, діагностико-розвиваючі і психологічні вправи і процедури, рефлексія, самоспостереження, домашні завдання, ведення щоденника та ін. В процесі психолого-акмеологічного супроводу викладачами вирішувалися завдання в області: проектування професійно-освітнього процесу; формування учбово-професійних мотивів і здійснення індивідуального підходу до студентів; взаємодії з колегами; соціалізації, професійної орієнтації і етичного виховання студентів; оновлення і вживання інноваційних технологій; управління студентським колективом і ін.

Важливе місце в роботі з викладачами займали проблеми: проектування розвитку особистісних і професійно важливих якостей; опанування прийомами самопізнання, самовираження, саморозвитку і самореалізації; діагностики і оцінки особистісного і професійного потенціалу; виявлення і подолання перешкод у професійній діяльності; профілактики, корекції і компенсації професійних деформацій і криз та ін. Прогресивна динаміка їх рішення залежала від способів розв'язання завдань, через складання і реалізацію алгоритмів вирішення завдань, підбір технологій до системного, авторського і творчого перетворення професійної діяльності.

При оцінці ефективності вирішення завдань викладачами враховувалось: оригінальність, економічність; теоретична обґрунтованість і практична прийнятність; варіативність стосовно інших задач. Готовність до перетворення професійної дійсності формувалася в ході розробки і захисту кожним викладачем авторського дослідницького міні-проекту у вигляді самопрезентації.

Для становлення професіоналізму викладача характерним стає опанування інноваційних технологій, алгоритмічність вирішення проблем, сформованість рівнів володіння інноваційною професійною діяльністю, розвиток імпровізації, креативності, асертивності, що стають системоутворюючими чинниками професійної діяльності викладача. На даному ступені закладаються основи для вищої фази опанування професійної діяльності – фази інноваційного перетворення, що реалізується у формі творчості, новаторства, прогнозування, імпровізації, самореалізації, системності, впровадження і поширення передових ідей. Рух до вершини (акме) опанування професійної діяльності супроводжується

усе більш активним проявом суб'єктності особистості викладача і перетворенням його професійного потенціалу.

Процес і механізм опанування професіоналізму викладача будувався з опорою на важливий методологічний принцип розвитку систем та особистості. Згідно цій методологічній основі в дослідженні представлено двоєдину суть розвитку професіоналізму викладача: взаємозв'язок, взаємодія етапів процесу навчання викладачів (спецкурс і тренінг) і фаз розвитку професіоналізму, в ході яких указані етапи враховують наступну послідовність розвитку позначених фаз і стадій суб'єктного становлення викладача і разом з цим програмують і збагачують їх вміст і ефективний розвиток.

Висновки та перспективи дослідження.

1. Механізм розвитку професіоналізму викладача полягає в тому, що в ході навчання, вирішення професійних завдань активно беруть участь всі компоненти і складові професіоналізму, які при взаємодії породжують новий, вищий рівень його структури і організації, формуючи цілісність системи, через вирішення протиріч між вже досягнутим і ще майбутнім придбанням у вигляді рівня володіння діяльністю, а також через проходження стадій суб'єктного перетворення викладача: системність, новаторство, творчість, прогнозування, імпровізація, самореалізація та інші.

2. Шлях до професіоналізму викладача проходить через декілька рівнів, які є одночасно і різними вершинами професіоналізму. Особистість викладача займає провідне місце серед системи чинників, які обумовлюють оптимізацію навчального процесу.

3. Професіоналізм викладача може бути якісно перетворений на основі психолого-акмеологічної моделі розвитку професіоналізму, технологічне забезпечення якої складає психолого-акмеологічний супровід у вигляді комплексного програмно-цільового проекту, що включає когнітивно-психологічний (спецкурс) і технологіко-акмеологічний (тренінг) етапи навчання.

4. Психолого-акмеологічна модель розвитку професіоналізму викладача – це індивідуальна програма його сходження до вершин професіоналізму, реалізація якої дозволить досягти вищих рівнів володіння професійною діяльністю і сприятиме розвитку особистісної зрілості викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч. посібник / Укл. О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко. – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська О.В. Професіоналізм і лідерство. - Х: «ТИТУЛ», 2006. – 578 с.
3. Вакуленко В.М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 496 с.
4. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М.: РАГС, 1992. – 125 с.
5. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. – М.: МГУ, 2004. – 240 с.

6. Максименко С.Д. Психология личности (генетический подход). – К.: НПЦ Перспектива, 2005. – 404 с.
7. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, програми, процедури. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Основы общей и прикладной акмеологии / Под. ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой и др. – М.: РАГС, ВАД, 1995. – 386 с.
10. Сафин А.Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе. – Хмельницький: АПВУ, 1996. – 135 с.
11. Олексієнко Б.М., Сафін О.Д., Синьов В.М., Яценко Т.С. та ін. Основи загальної та військової акмеології. - Хмельницький: Вид-во Національної ВНЗ ПВУ, 2001. – 364 с.
12. Семиченко В.А. Моделирование структуры педагогической деятельности. – КДПГ – Ялта: НМЦ «Надія», 2000. – 76 с.

Гулько Ю. А. (м. Київ)

РАННИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В статті розкривається специфіка проявів здібностей дітей у другому періоді віку немовля.

Ключові слова: сприйняття, здібності, дитина.

In the article the specific of children capabilities displays on the second stage of infantile age opens up.

Keywords: perception, capabilities, child.

Актуальность и необходимость изучения самых ранних проявлений способностей у детей понятны и не нуждаются в излишних объяснениях. Чем раньше выявлены способности ребенка, тем раньше можно с ним начинать специально организованную работу по развитию индивидуальных особенностей его творческого потенциала. В тоже время специфика младенческого возраста, с которого предлагается отслеживать индивидуальные творческие особенности, такова, что очень трудно поддается психологическому изучению. И не только из-за отсутствия речи, относительной бедноты реакций младенца (по сравнению с другими возрастами), но так же из-за недостатка в научной психологии методологического и методического инструментария, позволяющего изучать творческое поведение малыша в возрасте до года. Поэтому целесообразнее всего, по нашему мнению, прибегнуть к методу наблюдения, так хорошо использованного в описательной психологии. Изложению результатов наблюдения за творческим поведением малышей во втором периоде младенчества и посвящена наша публикация.

Наблюдения за малышами в возрасте от полугода до года (то есть тогда, когда они начинают успешно самостоятельно передвигаться в окружающем их пространстве) позволяет говорить, что они практически постоянно демонстрируют высокие способности другого плана, способности, которые трудно отнести к какому-либо из конкретных известных видов деятельности взрослых людей. Полугодовалый малыш превосходит многих взрослых в

способности усматривать то, что ускользает от их внимания. Такую способность совсем маленьких детей обращать внимание на разные, а иногда совершенно обыденные предметы, удивляться им, приходить в восторг, находя в них все новые содержания и свойства, можно назвать *способностью видеть чудеса*. Малыш видит чудо и в ползущем муравье, и в дрожащем листочке клена, с которого капает дождевая вода, и в ведре, наполненном сыпучим песком, и в кричащем петухе. О том, что он это все воспринимает как чудо, можно судить по его эмоциональным реакциям – чаще всего это удивление, радость, восторг, активные взмахи руками и головой, иногда малыш может стоять с «остолбенелым» видом, а может и испугаться, заплакать. Кроме эмоциональных реакций малыши проявляют и познавательные – спешат рассмотреть, потрогать, всячески изучить удивившее их. Вообще точно так же реагировали бы взрослые люди на какие-то из ряда вон выходящие явления и предметы, не вкладывающиеся в рамки их опыта.

Детская способность видеть чудеса не нуждается в стимуляции, проявляется еще в младенческом возрасте и если не гаснет со временем, то по нашему глубокому убеждению, становится неотъемлемой частью любых творческих способностей человека.

Приглядевшись к труду поэтов, писателей, музыкантов, художников, можно сразу же понять, что способность видеть чудеса присуща им в степени намного большей, чем присуща менее даровитым людям, которые способны на восприятие только очень явного масштабного чуда, подобного тем чудесам, которые творили Святые. А если припомнить жизнь великого сказочника (а по сути поэта) Г.Х. Андерсена, который сохранил и в течении жизни приумножил эту способность, то становится ясно, какая важная и нужная она для сохранения творческого и психического здоровья. Вообще способность вглядываться, всматриваться, вслушиваться, проникать всеми душевными чувствами в мир природы дает возможность взрослым людям легче переживать многие жизненные неурядицы (всем известно умиротворяющее действие моря, зелени, дождя и пр.).

Важной составляющей в восприятии ребенком окружающего мира как чуда нужно, в первую очередь, назвать *вдохновение*. Какой же другой, если не вдохновенной есть самоотверженная познавательная работа, когда его восприятия работают во всю силу. Ребенка не останавливают такие препятствия, как содранные от ползанья коленки, разные искусственные преграды в виде забора и проч., иногда даже голод и сон не могут помешать особому настрою, его внутреннего мира, настрою благодаря которому он замечает не явное, часто даже скрытое, утаенное и реагирует на него.

П.Бажов в своей известной сказке «Каменный цветок» очень точно описал проявление способности видеть чудеса у мальчика Данилы Недокормыша, которой благодаря своему тонкому видению окружающей природы сделался гениальным камнерезом. По сюжету сказки в детстве Данилу отправили пасти коров со старым пастухом, но мальчик, поглощенный разглядыванием всего, что его окружало, не следил за стадом. Старый пастух удивлялся и спрашивал, о чем так часто задумывается Данилко. И вот что тот

отвечал ему: «Я и сам, дедко, не знаю... Так...ни о чем...Засмотрелся маленько. Букашка по листочку ползла. Сама сизенькая, а из-под крылышек у ней желтенько выглядывает, а листок широконый... По краям зубчики, вроде оборочки выгнуты. Тут потемнее показывает, а середка зеленая-презеленая, ровно ее сейчас выкрасили... а букашка – то и ползет». [1, с.80].

Ну а малыши, о которых идет речь - в возрасте от полугода до года конечно же еще не могут рассказать, что они видят, но зато все их поведение говорит своей особой речью – речью телодвижений, жестов, мимики, возгласов. Приведем пример: Кириллу 11 месяцев. На вытянутых руках и ногах, похожий на букву «Л» он ползет по квадратным железобетонным плитам городского парка. Его путь следует за жуком, который быстро скрывается в расщелине дерева. Кирилл изумлен исчезновением жука и не меньше изумлен тем, что он оказался рядом с деревом. Всматриваясь в черно-коричневую бугристую с наростами поверхность, он вздрагивает всем телом, выпрямляется, держась за ствол, стоит какое-то время молча разглядывая, а потом, восторженно напевая, водит обеими ладошками по коре, тянет за ее выступы, и вскоре обнаруживает кусок сухой коры у себя в руке. Какая прелесть эта кора! Мальчик упоенно перебирает ее пальцами, переворачивает - да она же изнутри не такая как снаружи!- Кирилл издает восторженные рычащие звуки, пружинит от удовольствия всем телом, стучит корою о дерево, скребет по земле, тщательно подбирает раскрошившееся кусочки, подносит к глазам, кладет в рот. В дальнейший путь Кирилл отправляется, крепко зажав кору в руке. И хоть так ползти не очень удобно, он не согласен расстаться с полученным сокровищем.

Часто малышей вывозят на лето в деревню или на дачу, чтобы они как можно больше были на свежем воздухе. И многие родители жалуются на то, что их дети, к немалому огорчению, совершенно не спят во дворе. Как только ребенок попадает в мир зелени сада, он тут же выходит из состояния полудремоты, содрогается всем корпусом от нахлынувших впечатлений, выворачиваясь, пытается сползти с рук и самостоятельно отправиться в исследовательский путь к травам и кустам, а особенно к домашним котам, курам, собакам и прочей имеющийся живности. Мир природы возбуждает ребенка, вызывает своеобразный, если можно так выразиться, перцептивный взрыв, когда все психические силы направлены на то, чтобы замечать, удивляться и стараться понять увиденное.

Малыши, которые уже начали понемного ходить, при виде нового понравившегося им предмета или явления вздрагивают, как будто от воздействия легкого электрического разряда. Их мимика при этом делается особо выразительной. Они могут вытягивать губы трубочкой и издавать «ухающие», «мычащие» и другие звуки, могут поджимать губы, тянуть их вверх, морщить нос, надувать щеки, смотреть «во все глаза», вообще всем видом выражать свое внутреннее состояние захваченности, любопытства, удивления и радости, а порой и серьезной деловитости.

Следует отдельно сказать и о наблюдательности малышей, без которой не была бы возможной способность к восприятию окружающих нас чудес. Без

преувеличения можно говорить, что их наблюдательность, подкрепленная острым интересом, находится на достаточно высоком уровне. Она характеризуется теми же качествами, о которых говорили М. Горький, Ч. Дарвин, М. Пришвин, К. Станиславский и многие другие, подчеркивая ее исключительную роль в любой творческой профессиональной деятельности. Малыш зорко подмечает не только трудноуловимую мимику и жесты окружающих его людей, а потом копирует их. Малыш способен в примелькавшемся и однообразном высматривать необычное. Одна молодая мама жаловалась: *«Мой Тимоша все ниточки с ковра поднимает. Я пылесосом чищу каждый день, вроде нет ничего, а он все равно где-то их находит, сядет и рассматривает, а потом - в рот»*. Эта неприметная ниточка интересна малышу, и хотя он за свою еще пока недолгую жизнь уже видел, трогал, щупал и жевал нитки не однажды, однако они не перестают удивлять его. Ведь ниточка каждый раз другая, в новом месте и новом положении. Ну, разве не чудесна эта длинная белая нитка, глубоко забившаяся в ворсе ковра, и восьмимесячный Тимофей нашел ее, с удовольствием расправил, с исследовательским интересом покрутил, снова скатал пальчиками в комок и делясь своей радостью, сидя протягивает ее маме вверх на поднятой руке, как бы демонстрируя свою волшебную находку.

В структуре любых способностей принято выделять в первую очередь знания, умения и навыки, необходимые для совершения той деятельности, к которой имеются способности. В тоже время быстрота, легкость и прочность усвоения знаний свидетельствует о наличии способности к тому роду деятельности, к которому они относятся [3]. У младенцев конечно же запас знаний невелик и это позволяет им так часто встречаться с новизной в течении дня. В то же время наличествующий опыт позволяет детям узнавать и припоминать достаточно много. Но при этом наработанные перцептивные схемы очень шатки и размыты, они легко поддаются всевозможным изменениям [4]. И это создает условия для восприятия мира как тайны, которая и знакома, и в тоже время манит малышей своей не понятой до конца секретностью.

Именно потому, что малыш каждый раз видит столько нового и необычного для себя, можно сказать, что чудо – естественно в его жизни. Ведь вряд ли годовалый ребенок удивится и обрадуется хождению человека по водам моря больше, чем самому морю.

Законов природы в том смысле, в котором мы привыкли о них говорить, для малыша не существует, а те, что наглядно предстают перед ним, он не прочь преодолеть. *Вот десятимесячная София на даче в саду. Ее привлекают цветущие лилии. Ползком, не смотря на то, что колени существенно страдают от трения о землю и мелкую растительность, девочка добирается до этих крупных цветов с толстыми лепестками и длинными тычинками. Становится на ножки, притягивает к себе цветок и пальчиками тщательно ощупывает, мнет и тянет, время от времени делает попытки засунуть цветок в рот. От подобных манипуляций лепестки и тычинки отрываются. Соня, ничуть не огорчаясь, наклоняется за опавшими лепестками, берет в руки*

и старательно пытается приладить их на прежнее место. Ей странно наблюдать что лепестки «не прирастают», она удивленно поднимает голову, смотрит на маму и хмыкает, издает протяжные гласные звуки недоумения.

Еще нельзя обойти вниманием речевое общение детей с природой. Дети, которые в своем речевом развитии находятся на стадии лепета, часто «разговаривают» с цветами, травами, животными. Такое общение не объясняется только физиологическими процессами, в нем интуитивно угадывается что-то более сложное, для выражения которого, скорее всего, не хватит слов. Может это именно то объяснение таланта, данное М. Пришвиным, который, наблюдая за поющей птичкой, вдруг понял, что «...талант – это способность делать больше чем нужно самому: это способность славить зарю, но не самому славиться» [5, с.55]. Так и малыши, на своем лепетном наречии, а зачастую и издавая пронзительные взвизги, восторгает и славит окружающие его чудеса.

В структуре способностей важная роль отведена памяти - как правило, при высоких общих и специальных способностях бывает и хорошая память [3]. Однако такие ученые как М.Фарадей, Ч.Дарвин жаловались на слабую память. Может потому они смогли увидеть так много нового и создать свои талантливые теории, что их восприятия процессов природы не затмевались штампами, которые услужливо выскакивали из недр памяти. Так и маленькие дети, имея небольшой объем памяти, многое быстро забывая, наблюдая окружающую жизнь не подчиняют увиденное имеющимся знаниям и сохраняют свежесть восприятий.

Роль мышления, как неотъемлемой части любых способностей при восприятии чудес окружающего мира тоже двойка. С одной стороны, любая творческая деятельность требует умственных действий высокого уровня. С другой стороны, именно неразвитость мыслительных действий, недопонимание того, что они видят, дает возможность малышам принимать факты как чудо, удивляться им, интересоваться ими и долго наблюдать их. Такой ученый исследователь как В.Ф. Войно-Ясенецкий (Святитель Лука) писал о том что, дедукция (то есть выводение частных суждений из общих), так свойственная гордому уму, склонному все подчинить заранее принятым положениям, привела науку к бесплодному рационализму XVII века, ... но - индукция (выведение общего суждения из ряда частных фактов), смиренное принятие фактов как они есть, - вызвала расцвет в науке, привела к открытиям и изобретениям [2, С. 66-67]. Вот именно такое созерцательное «смиренное принятие фактов» характерно для малышей и дает им возможность так много подмечать, дивиться увиденному-услышанному и делать свои открытия.

Возвращаясь к вопросу мышления в структуре способностей, надо сказать и о таких его характеристиках как гибкость, легкость и оригинальность. Конечно, мышление детей годовалого возраста нельзя в строгом смысле подвергать оцениванию по таким параметрам, потому что у годовалого ребенка еще не достигнут необходимый уровень развития. В психологической литературе годовалых детей не называют мыслящими, речь идет о перцептивном развитии или даже о перцептивном интеллекте, но мыслящими

называют более старших детей. Однако, приглядевшись, с какой легкостью орудуют малыши разными предметами, как правило, со своими бытовыми принадлежностями, с которыми они имеют дело каждый день, как они вольно их используют, минуя прямое назначения, то поймешь – ребенок мыслит и результаты этого мышления радуют малыша своей неожиданной новизной. Приведем тому несколько примеров.

Одиннадцатимесячная Соломея прекрасно знает для чего предназначена бутылка, из которой она ежедневно пьет. Девочка с удовольствием тянется к ней и всегда получает вкусный компот, чай или кефир. Сидя на полу в окружении игрушек, Соломея посасывает бутылку, но тут ее взгляд останавливается на разбросанных кольцах пирамидки (эту пирамидку девочка уже научилась собирать). Всего несколько секунд она смотрит на разноцветные кольца, и вот уже она нанизывает несколько колец на бутылку с той стороны, где соска, а затем отправляет ее в рот и потягивает свой компот с удвоенной радостью подаренной чудесным превращением и бутылки, и колец, и самого процесса питья.

Дети с полугода находят множество применений самым обыкновенным предметам, минуя их прямые назначения. К примеру, ящики шкафов, комодов интересны не только своим содержанием, а еще тем, что они выдвигаются и задвигаются. Только-то набравшись сил, чтобы тянуть на себя за ручку ящика, малыши способны отдавать много времени этому замечательному занятию. Но это не все, на что могут пригодиться им шкафы. Выбросив из ящиков содержимое, они забираются во внутрь. Сплошное удовольствие сидеть в ящике, привставать, держась руками за края, приседать, пружинить на полусогнутых ножках.

Содержимое шкафов всегда сортируется ребенком на привлекательное, нужное для него и безынтересное, то, что он пренебрежительно порой даже и не глядя отбросит. А вот судьба вещей, которые привлекли малыша, может быть очень разной. Как-то один папа в вентиляционной дверце под ванной нашел клад своей десятимесячной дочери, клад состоял из носка, десертной ложки, смыленного кусочка мыла, клочка бумаги и небольшой крышки от кастрюльки.

Родители годовалого Арсения, увлекшись методиками раннего развития, прикрепили к холодильнику магнитную азбуку так, чтобы малыш мог доставать и рассматривать буквы. Арсений терпеливо ждал, пока маме надоест показывать и называть ему буквы, затем он пошел к кухонному шкафу, достал из него кофейную турку и сложил в него часть азбуки. Усевшись на пол, мальчик подносил турку ко рту, делая вид, что пьет, а буквы, выпадая, скатывались у него по животу и вызывали приступы веселого детского хохота.

Подытоживая, скажем, что то, что открывается малышам каждый день и на природе и в доме является для них событием. Такое переживание этого события как чуда приводит чувства ребенка в радостные состояния, а познавательные процессы обостряет и заставляет работать во всю силу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажов П. Малахитовая шкатулка. – М.: Правда, 1980. – 640с.
2. Войно-Ясенецкий В.Ф. (Святитель Лука). Наука и религия. – Симферополь: Изд-во «Доля», 2006. – 160 с.
3. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей К.: Знання, 1963. – 80 с.
4. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Изд-во ЖДУ им. И.Франка, 2008. – 316 с.
5. Пришвин М. Лесной хозяин. – М.: «Художественная литература», 1973. – 452 с.

Киричевський П. І. (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТИСК НА НАСЕЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКИХ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРІВ У 60-Х РР. ХХ СТ.

В статті аналізуються види психологічного тиску на насельників православних монастирів та співчуваючих їм віруючих під час антимонастирської кампанії другої половини 50-х – першої половини 60-х рр. Тоталітарний комуністичний режим, нехтуючи основними правами людини, розгорнув психологічну війну проти центрів духовної традиції в Україні. Проте мужність, з якою монахи відстоювали свої права, привела до поразки всієї антирелігійної кампанії.

Ключові слова: антимонастирський закон, закриття, монастир, монах, навішування ярликів, приниження гідності, психологічний вплив, тиск.

In the article the types of psychological pressure on the settlers of orthodox monasteries and feeling with them believers in time of anticonventual campaign of the second half of 50th - the first half 60th are analyzed. Totalitarian communist regime, ignoring the basic rights of a man, opened out a psychological war against the centers of spiritual tradition in Ukraine. However much a courage, with which monks defended the rights, resulted in the defeat of all anti-religious campaign.

Keywords: anticonventual law, closing, monastery, monk, hanging of labels, humiliation of dignity, psychological influence, pressure.

Одним із найбільш трагічних періодів в історії християнської церкви в Україні були 60-і рр. ХХ ст. Войовничий атеїзм, який намагалася втілити у життя правляча верхівка КПРС, оголошувався державною ідеологією. Існування альтернативного світобачення заборонялося, проти нього боролися каральні органи. Щоб послабити і усунути вплив релігії та духовенства на суспільну свідомість, радянський режим вдався до репресій. Під “приціл” органів потрапили представники всіх без винятку віросповідувань, в тому числі й духовенство Православної Церкви.

Необхідно зауважити, що, незважаючи на важливість досліджуваної проблеми та її актуальність у зв’язку з реабілітацією жертв політичних репресій, тема обмеження діяльності Православної Церкви в радянський період залишається не в повній мірі дослідженою.

Автор робить спробу аналізу видів психологічного тиску на насельників православних монастирів та співчуваючих їм віруючих під час

антимонастирської кампанії другої половини 50-х – першої половини 60-х рр. XX ст. в УРСР.

Для цього було необхідно: провести категорійно-понятійний аналіз, визначити сутність механізму психологічного впливу на монахів та віруючих, визначити його ефективність.

Серед наукових робіт, присвячених темі дослідження, слід виділити дослідження Д. Халперн, присвячене психології переконання. [9].

Досить детально висвітлена в зарубіжній і вітчизняній психологічній літературі проблема маніпуляцій. Із зарубіжних авторів можна в цьому зв'язку назвати праці Е. Берна [1], Е. Шострома [19], Д. Мартіна [5], Р. Чалдіні [20]. З вітчизняних авторів слід відзначити розвідки Є. Доценка [2], В. Панкратова [7]. Психологія тероризму стала об'єктом дослідження Д. Ольшанського [6].

У основу дослідження були покладені історичні джерела з фондів Центрального державного архіву громадських об'єднань України (ЦДАГОУ) та Центрального державного архіву вищих органів державної влади та управління України (ЦДАВОУ).

Сучасна психологічна наука розробила нові та проаналізувала існуючі технології психологічного впливу. Під психологічним впливом розуміють здійснюваний за допомогою мови і немовних засобів вплив однієї особи чи групи осіб на психологію іншої особи чи групи, який виходить з певних мотивів і переслідує конкретну мету [3, 7].

Однією із форм психологічного впливу є психологічний тиск. Жертви психологічного тиску часто відчують стрес, почуття страху, стурбованості, емоційну напругу, мають розвинені манії і депресію.

Слід відзначити, що радикальною формою психологічного тиску є тероризм, як “протизаконне застосування сили або насильства проти громадян або власності з метою залякати або примусити до чого-небудь уряд, населення або яку-небудь частину того і іншого, виправдане політичними або соціальними цілями” [20].

Різні види психологічного тиску були задіяні у боротьбі з Православною Церквою, зокрема із центрами її духовної традиції – монастирями, в часи хрущовської відлиги, яка, наряду із демократизацією суспільного життя, ознаменувалась безкомпромісною боротьбою із усіма проявами релігійності.

“Полігоном”, на якому відпрацьовувалися види психологічного тиску на Церкву, для радянського режиму стала Почаївська Лавра.

Одним з видів психологічного тиску на її насельників стало **приниження людської гідності**. Не останню роль у цьому процесі відігравала медицина. Лікарів зобов'язали – “знаходити” в монахів будь-яку хворобу і примусово відправляти на лікування. Для цього постійно проводили медичні огляди, які супроводжувались принизливим для ченців оголенням.

Медкомісія, яка працювала при Почаївському військкоматі, визнавала окремих лаврських монахів, наприклад, ігумена Іосифа (Головатюка), психічно хворими (хоча вони були здоровими), і відправляла на довготривале лікування до психіатричних лікарень, при цьому виписавши з монастиря. Таке

“лікування” для деякого з монахів закінчилось смертю. В інших – розпухало тіло, тріскалась шкіра.

Шістьох цілком здорових монахів: архімандрита Самуїла, архімандрита Поліхронія, ігумена Анатолія, ігумена Владислава, ієромонаха Серафима, ієродиякона Боголепа відправили в Кременецьку лікарню під виглядом лікування ніби то знайденої у них дизентерії. Після шести тижнів “лікування” Самуїла, Владислава і Серафима звільнили при умові, що вони залишать Лавру. Інших монахів: Поліхронія, Анатолія, Боголепа продовжували ще тривалий час утримувати в кременецькій лікарні, намагаючись примусити їх покинути Почаїв.

Монахів, ніби злочинців, групами по 10-15 осіб щодня викликали в приміщення Почаївського райвідділу міліції, де розподіляли по окремих кабінетах і проводили так звану “роз’яснювальну роботу”. Ченцям погрожували, запевняли, що монастир ось-ось закриють, тому вони повинні його негайно залишити. Монах цілий день змушені були сидіти в міліцейських кабінетах і терпіти свавілля, інколи їх закривали в камеру попереднього ув’язнення.

В проявах безчинства з міліціонерами змагались співробітники КДБ. На кожного з викликаних монахів в кабінеті накидалось по декілька кадебістів, часто в нетверезому стані, вимагаючи залишити Лавру. Вони сипали образами, гупали кулаками по столу, змушували дивитись в очі, або в одному напрямку, переводили з одного кабінету в інший. Часто того чи іншого монаха примушували писати пояснювальні стосовно запізнення на виклик, хоча фактично всі з’являлись вчасно. У випадку неявки на виклик якогось із ченців представники влади приходили за ним в його келію. У випадку відсутності монаха в келії її опечатували.

П’яні міліціонери вночі вривалися до будинків жителів Почаєва, пояснюючи свою появу перевіркою паспортного режиму. Коли знаходили прийнятих на нічліг паломників, останніх виганяли на вулицю, били, грабували, а також знущались над господарями. Численні сім’ї віруючих виселяли з Почаєва, самотніх пенсіонерів позбавляли пенсій.

Паломників, які прибували до Лаври, міліціонери силоміць, часто зимою, садовили у вантажні машини та вивозили за 40-50 кілометрів від Почаєва у глухі ліси. Все це супроводжувалось наругою і нерідко побиттям. Богомольців суворо попереджували, що в разі їх повторної появи в Лаврі посадять до в’язниці.

Проте й у ті важкі часи знаходилися добрі люди – військовослужбовці частин, розташованих у лісах біля Почаєва. Вони привозили нещасних назад в Почаїв, боролись із міліцейським свавіллям, писали заяви в прокуратуру.

Для боротьби з релігією в цілому, а з українськими монастирями зокрема, широко використовувався метод **навішування ярликів**.

Ярлик – це негативна характеристика, яка зазвичай не є правдою, однак активно “навішується” за допомогою інформаційних технологій і з часом вкорінюється в масовій свідомості.

Монастирі Західної України та Молдавії називали “вогнищами венеричних і інших заразних хвороб” [10, 75]. Монахів називали пройдисвітами, Почаївську Лавру в офіційних документах називали “вогнищем середньовічного мракобісся” [11, 78].

Діяльність керівництва Овруцького жіночого монастиря була названа “мракобісною” [12,132]. Браїлівський жіночий монастир був названий “розсадником різних інфекційних захворювань”, монахинь Троїцького звинувачували в антисанітарії. [13, 56, 68.]

Вкорінення негативного образу віруючої людини відбувалось через складові культури. Так, Житомирський драмтеатр спеціально виїздив до Овруча, де в будинках культури і в колгоспних клубах багато раз показував населенню спектакль на атеїстичну тематику Г. Фільдінга “Монах-спокусник”. Крім того, в Овручі і в селах району демонстрували атеїстичні кінофільми: “Створення світу” та “День святого Йоргена”. [14, 118].

В газеті “До нових перемог”, що видавалась в Почаївському районі, було опубліковано матеріали під заголовками “Молитва і життя”, “Міф про “чудеса” Лаври розвінчується”, “Руками трудовими, а не милістю Бога”, “Геть пройдисвітів з Почаєва” [15, 70].

Закриттю Овруцького Василівського монастиря передувала агітація, проведена обласною газетою “Радянська Житомирщина” та всіма районними газетами області [14, 118].

2 вересня 1954 р. на шпальтах «Літературной газеты» була вміщена стаття В. Владка та І. Галинського «За стінами Лаври», яка звинувачувала монахів Києво-Печерської Лаври у використанні печер для релігійної пропаганди і отримання значних прибутків, обґрунтовувався висновок про необхідність вилучення їх з користування монастиря і розгортання на території Лаври науково-атеїстичної пропаганди. Автори робили докір громадським організаціям Києва, Міністерству культури УРСР, які, на переконання авторів, поступилися позиціями перед релігією та марновірством.

Зусилля, які докладали партійні та державні органи Радянської України для закриття православних монастирів, створили для їх насельників такі умови, за яких вони постійно перебували в стані **стресу**.

Стресові ситуації діють на людину по кілька разів в день, і у принципі вони потрібні людині, тому що підвищують тонус. Проте якщо вони досягають певного критичного рівня, то майже завжди переходить в стрес хронічний, довготривалий, який діє не тільки на шкоду організму, але і активності людини, постійними супутниками якої стають: головний біль; занепад сил; небажання що-небудь робити; втрата віри в поліпшення ситуації в майбутньому; збуджений стан; мінливий настрій; втома, млявість.

В групу ризику при цьому входять люди похилого віку. Так, в усіх монастирях країни на 1959 р. перебувало: віком до 40 років – 1245 чол., до 55 років – 893 чол., старше 55 років – 2511 чол.

Найбільш вразливими у цьому відношенні були насельники монастирів східних та центральних областей УРСР. Так, з 1857 чоловік, які тут перебували, 1268 (68,4%) , віком були старші 55 років.

Наприклад, у Флорівському жіночому монастирі (м. Київ) перебувало 264 монахині, з яких 191 – старше 60 років, 198 – фактично непрацездатних, з них 64 знаходились на постільному режимі. З 240 насельниць Покровського жіночого монастиря м. Києва на квітень 1959 р. на постільному режимі перебувало 77 чол., або 31,5 відсотків всього складу населення. Подібне становище спостерігалось і в інших монастирях України [16, 74, 75.]

Довготривалий стрес часто виникає із-за малозначних, здавалося б, проте постійно діючих і численних чинників. Результатом тривалого стресу стає вичерпання “поверхневих” резервів організму, а “глибокі” при цьому не встигають мобілізуватися.

В повсякденному житті насельники монастирів зазнавали різного виду стресів від направлених на них дій місцевих та центральних властей. Так, Почаївський райвійськкомат провів чимало медкомісій для молодих лаврських монахів, які за станом здоров’я не проходили військової служби. Однак, за вказівкою органів КДБ, лікарі визнавали їх здоровими і мобілізували в ряди Радянської Армії, зокрема, до військово-будівельних загонів, які працювали в північних районах СРСР на лісовирубках.

Ієромонах Власій (Болотов) та монахи Анатолій (Пилецький) та Ісихій (Нікітенко) мали зовсім слабе здоров’я. Але, незважаючи на це, їх визнали придатними для військової служби і привезли до Тернополя, де певний час потримали і згодом відпустили. Результатом такого “призову” стало викреслення прізвищ вищевказаних монахів з Лаврської житлової книги. Про відновлення прописки не могло бути і мови. Призив на військову службу супроводжувався принизливим для монахів обстриженням волосся на голові та бриттям бороди.

Окрім медичних, в Лаврі постійно відбувались сантехнічні, пожежні та інші комісії та перевірки. Була створена напружена, неспокійна атмосфера, монахи жили в постійній тривозі.

Не спонукавши монахів до виселення з монастирів шляхом вмовлянь та залякувань, власті узяли на озброєння тактику насильницьких виселень.

Так, одного дня міліція і дружинники Тернопільської області підігнали вантажні машини до Почаївської Лаври, ввірвались в монастирські корпуси і почали фізичну розправу над насельниками. Співробітники КДБ, озброєні, із металевими прутами в руках, почали ламати двері, заганяти монахів у машини.

Ченців садили в тюрми, зокрема намісника Лаври архімандрита Севастіана. Послушника Григорія Унку замучили на смерть, але десятки ченців проявляли неймовірну завзятість. Так, ієромонах Аркадій (Копилов) 26 липня 1963 року писав Патріарху: “Хай що хочуть, те і роблять, я з Лаври не піду навіть під загрозою розстрілу”. Первосвяtitель не давав згоди на закриття обителі, але і реально допомогти нічим не міг. Певну роль зіграли заяви захисників Лаври першим особам країни і та в різні міжнародні організації. На Заході стали відомі їх звернення до М. Хрущова і Генерального прокурора СРСР Р. А. Руденка: “В Лаврі за весь час не було жодного такого агітатора, який зміг би науково доказати, що Бога немає, а тільки доказують погрозами, насиллям, висилкою і розправою у в’язницях. Відомо всім, що десять ченців за

віру Христову сиділи у в'язниці, один навіть повторно сидить". В скарзі повідомлялось: "Власті...з киями в руках руйнують нашу духовну культуру, руйнують і плюндрують наші церкви, святі місця. ... Повернулася історія гоніння на християнство перших століть".

"Органи КДБ влаштували шпигунство серед місцевих жінок, котрі під виглядом "набожних матушок" прислухаються до розмов богомольців, доносять на "підозрілих" міліції. І та вже по-своєму розправляє з ними. Напередодні великих свят: Пасхи, Трійці та інших органи КДБ перетворюють Почаїв в "окупаційну зону", а саме: автобусний рух і машини припиняються з метою затримати приїзд богомольців, міліція стає в ряд на автобусній станції і на вулиці грубо зупиняє богомольців."

Під час правління Хрущова закриття монастирів і церков прокотилося по всій країні. Проте в післявоєнний час таких розбоїв і вбивств, як в Почаєві, не спостерігалось ніде. Навіть після смерті Хрущова, коли гоніння припинилися, начальник Почаївського відділу КДБ капітан Максимов М.В. садив ченців у в'язницю, займався провокаціями, зводив наклепи на людей.

Не інакше, як дією різного типу стресів, можна назвати закриття жіночого монастиря в Полтаві. Так, 2 липня 1960 р. питанню про посилення науково-атеїстичної пропаганди серед населення, що проживало навколо монастиря, було присвячено нараду агітаторів Ленінського району м. Полтави. Загальні напрямки масово-роз'яснюючої роботи серед населення у зв'язку з закриттям монастиря було визначено на спеціально скликаних 5 липня зборах комуністів, що проживали в навколишніх населених пунктах. На їх мешканців у цей час обрушився черговий шквал "загальної атеїзації": на організованих агітмайданчиках та агітпунктах майже безперервно "працювали" кращі агітатори і лектори-атеїсти; більше 10 кінопересувних установок та агітмашин забезпечували демонстрування кінофільмів на науково-атеїстичні теми на території Ленінського та північної частини Жовтневого районів м. Полтави. Відповідний інструктаж пройшли 20 комсомолок-студенток сільськогосподарського інституту, "виділених для допомоги монахиням в укладці своїх речей", та 20 комуністів і комсомольців – робітників Полтавського паровозоремонтного заводу, яким доручалося вантажити і супроводжувати машини з майном монахинь до Лебединського монастиря. Не забули організатори даного заходу потурбуватися і про належну охорону громадського порядку: в ніч з 7 на 8 липня її забезпечувала народна дружина Ленінського району у складі 80-100 чол. та переодягнений у цивільне посилений наряд міліції.

В Овруцькому Свято-Василівському монастирі в монахинь відібрали та демонстративно спалили теплий одяг [3, 80].

Ігумені Корецького монастиря Людмилі, людині з вищою освітою, яка в роки Великої Вітчизняної війни була військовим лікарем, за небажання добровільно віддати місцевій владі кілька монастирських корпусів погрожували адмінпокаранням.

Для виправдання свого тиску на православні монастирі влада поширювала серед населення різноманітні **чутки і плітки**. Такі дії по своїй суті

були **непомітним проникненням у людську свідомість**, яку влада, поставивши за мету побудову комунізму, прагнула змінити, “звільнити її від релігійних пережитків” [8, 13].

Ще одна складова частина такого тиску – конструювання і впровадження в масову свідомість антицерковних анекдотів, творення псевдофольклорних (“народних”) приказок і прислів’їв.

В період закриття Глинської пустині населенню нав’язувалась думка, що використовуючи відлюдне становище обителі, її насельники займалися шпигунством.

Ліквідовуючи православні монастирі, влада в багатьох випадках зуміла представити справу так, ніби це є ініціатива церковного керівництва. Серед монахів ширились чутки про співпрацю вищого церковного керівництва з органами влади у справі ліквідації українських православних обителей. Під час останньої служби в Овруцькому Василівському монастирі стався інцидент: монастирський хор відмовився проспівати багаторічній екзарху України митрополиту Іоанну та правлячому архієрею Житомирської єпархії архієпископу Євменію.

Дієвим засобом впливу на монахів була **загроза фізичного тиску**. Такі дії ще всього-на-всього загроза, або можливі побоювання, але за своїми руйнівними властивостями вони деколи дієвіші за сам фізичний тиск. Не викликає сумніву, що людина сприймає всі погрози дуже близько до серця. Страх і тривога пригнічують людину, по суті, роблять її неповноцінною.

Вона стає рабом своїх думок, які розмножуються з неймовірною швидкістю. Є така стародавня мудрість, “схоже притягає схоже”, ось і погані думки притягатимуть до себе подібні, і вийде, що жертва сама собі вселяє, що з нею може щось трапитися, тим самим, не тільки отруюючи собі життя, але і руйнуючи своє здоров’я. А значить, вірогідність того, що людина з такими думками чинитиме опір обставинам, що склались, практично рівна нулю.

Мешканцям Почаєва суворо заборонили приймати на квартири паломників. Тому вони були змушені були ночувати просто неба біля монастирських храмів. Однак і тут богомольцям не давали спокою, а навпаки – застосовували найгрубіші знущання: вночі працівники КДБ і міліції приходили в Лавру і розганяли їх гумовими палицями. Ці ж міліціонери часто їх грабували і поміщали в психіатричну лікарню Почаєва.

Показовим для розуміння тогочасної церковної політики партії є те, що вона нібито боролася не з релігійними віруваннями, а з порушеннями радянського законодавства про культу. Антирелігійна кампанія розпочалася Постановою ЦК КПРС 1958 р. “Про заходи щодо припинення паломництва до так званих “святих місць”. Протягом кількох наступних років кількість подібних постанов зростала швидкими темпами. Ось тільки деякі з них: Постанова Ради Міністрів УРСР від 31 грудня 1958 р. “Про переоцінку будівель монастирів та інших молитовних будинків”, Постанова ЦК КПРС від 13 січня 1961 р. “Про заходи щодо ліквідації порушення церковниками радянського законодавства про культу”, Постанова Ради Міністрів УРСР від 29 квітня 1961 р. “Про посилення контролю за виконанням законодавства про культу”,

Постанова Верховної Ради УРСР “Про грошовий податок з громадян-власників худоби, які не займаються громадсько-корисною діяльністю”.

У порушенні закону часто звинувачували насельників монастирів. В Почаївську Лавру прибували групи працівників КДБ і міліції, котрі вимагали від насельників паспорти. В повернутих назад документах стояли штампи, які свідчили про виселення з Лаври. Потім начальник паспортного столу пояснював цим монахам: “Тепер ви всі вважаєтесь виселеними з монастиря, а тому повинні залишити його, інакше на кожного з вас буде відкрито справу за статтею 196 Кримінального кодексу УРСР як порушників паспортного режиму”. В триденний строк виписані ченці мали залишити Лавру. На їх протести та докази, що це насилля, що Конституція СРСР в статтею 124 гарантує свободу віросповідання, працівники КДБ відповідали, що вони створюють закони і що Конституція написана для комуністів.

Вищевказаний термін – 3 доби – згодом зменшили до 24 годин. Якщо ж монах продовжував перебувати в монастирі, тоді у нього вимагали підпис про виїзд та накладали штраф. Згодом на нього заводили кримінальну справу і засуджували на рік тюремного ув’язнення. У такий спосіб засудили: ігумена В’ячеслава (Пасамана) (прожив в Почаївській Лаврі 40 років), ієромонаха Амвросія (Довганя), ієромонаха Сергія (Соломка) та ін.

Серед засуджених ченців були і учасники Великої Вітчизняної війни ієромонахи Амвросій (Довгань), Сергій (Соломка), ієродиякон Антоній (Коростильов) та чимало інших. Однак цей аргумент не перешкоджав владі відправляти монахів до в’язниці повторно ще на кілька років після того, як останні повертались знов у Лавру.

В порушенні паспортного режиму звинувачували керівництво Лебединського жіночого монастиря Полтавської області. Аналогічне звинувачення висувували проти адміністрації Києво-Печерської Лаври. Під приводом перевірки паспортного режиму в її монахів також забирали паспорти і повертали із штампами про виписку [15, 74].

Для скорочення чисельності насельників монастирів широко застосовувався **вплив на близьких**. Так, Кременецький промисловий партком направив листи в партійні та радянські органи тих районів, де жили батьки та родичі деяких монахів, щоб з рідними була проведена на місцях відповідна робота і вони б забрали монахів з Почаївської лаври. Тиснули на батьків монахинь Корецького та ряду закарпатських жіночих монастирів.

У справі переслідування віруючих влада часто використовувала маніпулятивні технології, зокрема **посилання на авторитет**, дія якого ґрунтується на довірі громадян до авторитетних фігур, так званих лідерів громадської думки, якими зазвичай бувають відомі науковці, діячі культури, національні герої, релігійні діячі тощо.

Частими були посилання на анонімний авторитет. Для цього наводяться посилання, цитати документів, оцінки експертів, результати соціопитувань. Як відзначає відомий російський дослідник маніпулятивних технологій В. Сороченко, посилання на неіснуючий авторитет додає інформації солідності та

переконливості. При цьому джерело не ідентифіковане і відповідальності за помилкове повідомлення його автор не несе.

Для тиску на монахів та віруючих використовували науковців. Так, для надання допомоги Почаївському РК КПУ в район командувалась група викладачів Тернопільського педінституту та позаштатних лекторів обкому КПУ [15; 69].

У Почаєві була створена школа пропагандистів-атеїстів, систематично проводились екскурсії по Лаврі, серед населення читались лекції на атеїстичну тематику.

Начальник Почаївського відділу КДБ капітан Максимов М.В. а також його помічники мали ключі майже від усіх приміщень Лаври. Вони вилучили з лаврської бібліотеки велику кількість книг і, застосовуючи цитати з них, знущались з ченців. Так, коли останні з'являлись на виклик в кабінети КДБ, відбувалось таке: спочатку їм зачитували місце з Послання апостола Павла, котрий говорить, що “всяка влада від Бога”, далі з святоотцівських книг, конфіскованих з Лаврської бібліотеки, – настанови про послух. Об'єднавши це в одне, від ченців вимагали, щоб вони підкорились владі, котра наказує їм залишити монастир.

Психологічний тиск, який чинила радянська влада на насельників монастирів та віруючих, виявився досить дієвим. Владі в багатьох випадках вдавалось досягнути добровільного залишення монахами своїх монастирів. Разом з тим загальний ефект виявився зовсім не тим, на який вона розраховувала. Психологічний тиск на монахів “запустив” механізм протидії. Монахи почали відстоювати свої права всіма доступними їм засобами.

Крім того, в насельників монастирів, які не погодились залишити їх стіни, відбулось формування індивідуальних особистісних установок, направлених на протидію психологічному тиску. В боротьбі навколо монастирів зіштовхнулись по суті дві ідеології, одна з яких ґрунтувалась на насильницькій зміні світу, на спробі “залізною рукою загнати народ до щастя”. Інша визнавала життя у цьому світі лише як шлях у Царство Небесне. Ради цього можна було терпіти все.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2003
3. Вечерський В. Українські монастирі. – Київ: Наш час. – 2008.
4. Куликов А.В. Психическое воздействие. Взаимодействие и самовоздействие: история, теория, проблемы //Психическое воздействие на личность и группу: Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 1989. – С. 7–18.
5. Мартин Д. М. Манипулирование: Как добиться чего Вы хотите, когда Вы этого хотите. – Мн.: Амалфея, 1996.
6. Д. Ольшанский. Психология рероризма. – СПб.: Питер, 2002.
7. Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми: Практическое руководство. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

8. Фурман Д. Религия, атеизм и перестройка // На пути к свободе совести. М.: Прогресс, 1989. – С. 13.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб., 2000.
10. ЦДАГО України. – Ф. 1. – Оп. 24. – Спр. 5028. – арк. 75.
11. ЦДАВОУ, ф. 4648, оп. 5, спр. 33.
12. ЦДАГОУ, ф. 1. Оп. 70, спр. 2420, арк. 132.
13. ЦДАГОУ, ф. 1 Оп. 31, спр. 1941, арк. 56, 68.
14. ЦДАГОУ, ф. 2, оп. 9, спр. 6434.
15. ЦДАГОУ, ф. 1, оп. 31, спр. 1671.
16. ЦДАГОУ, ф. 1, оп. 70, спр. 2446.
17. ЦДАГОУ України. – Ф. 1. – Оп. 24. – Спр. 5028. – Арк. 74, 75.
18. 20 Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 1999.
19. Шостромм Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Львов: СВІТ, 2002.
20. Guardian. – 1979. – January 22.

Киричевская Э. В. (г. Киев)

ОТОБРАЖЕНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ В.А. МОЛЯКО

У контексті даного дослідження поетична творчість розглядається як процес, основними психологічними функціями якого є переживання різноманітних за своїм емоційним і мотиваційним значенням життєвих ситуацій та впорання з ними, а власне поезія як своєрідний ключ до розуміння механізмів самотворчості та життєтворчості поета як особистості.

Ключові слова: *поетична творчість, самотворчість, життєтворчість, психологічне тлумачення поетичного тексту, індивідуальність поета, сприймання поезії.*

In the context of this research poetic creation is examined as a process, the basic psychological functions of which are experiencing of various in the emotional and motivational value vital situations and getting rid with them, and actually poetry as original key to understanding of self creation and life creation mechanisms of a poet as personality.

Keywords: *poetic creation, creation, life creation, psychological interpretation of poetic text, individuality of poet, perception of poetry.*

В украинской психологической науке едва ли найдутся ученые, которые, занимаясь исследованием художественных, научных и поэтических текстов, являются по своей природе и роду деятельности поэтами. Целесообразно внести ясность относительно содержания, а точнее смысла, который мы вкладываем в понятие *поэт*. Опираясь на то, что в греческом оригинале *Поэтос* – это Творец, мы считаем правомерным употреблять понятие *поэт* как в прямом значении слова, так и соотносительно с понятиями *ученый, исследователь психологии творчества*. Наши поиски были бы тщетными, или, по крайней мере, долговременными и малоэффективными, если бы не личность В.А. Моляко. Он, неоспоримо, является единственным в своем роде Поэтом украинской психологической науки и отечественной литературы, живым доказательством того, что поэзия – это орудие создания творческой личности. Обоснованием этого утверждения служат, во-первых, разрабатываемая ученым

концепция поэтической психологии (в основе которой лежит изучение психологических особенностей творческого поэтического мировосприятия, а также его мыслительных и эмоциональных векторов) и, во-вторых, авторская поэзия, которая стала более или менее доступна читателю лишь с недавнего, к сожалению, времени.

Приближаясь к сути данного исследования, отметим, что творческий акт рассматривается нами как проявление животворящего энергетического потока, который овладевает индивидом и делает его своим инструментом, а поэтическое произведение – как результат синтеза сознательных и несознательных психических процессов личности.

С позиции аналитической психологии, во время творения происходит энергетическая перегрузка личности: психическая энергия в поле сознания резко снижается, зато активизируются глубинные энергетические потоки неосознанного.

Отметим, что тайну произведения искусства психоанализ усматривает в личном жизненном материале автора, в частности, в реальном опыте детства. Следовательно, поэтическое произведение автора может истолковываться с учетом его субъективных переживаний жизненных ситуаций. Однако мы разделяем и другую существующую позицию, которая заключается в том, что творчество поэта часто является не воссозданием реальной биографии, а отталкиванием от нее, – компенсацией того, что по каким-то причинам не осуществилось в реальной жизни.

В контексте данного исследования стихотворчество понимается как процесс, основными психологическими функциями которого являются переживание различных по своему эмоциональному и мотивационному значению жизненных ситуаций и совладание с ними, а сама поэзия (точнее ее продукт) является своеобразным ключом к пониманию механизмов самотворчества и житнетворчества поэта как личности. Биографические исследования свидетельствуют, что жизненные ситуации, связанные со значимыми событиями и людьми, часто становятся поворотными пунктами личностного развития. Зачастую именно в ситуациях переживания и преодоления человек обретает или познает себя, свою сущность.

Так вот я каков!

Ну, не думал, право.

Значит, тайны себя не постиг

в те минуты,

когда мне казалось,

что я ангел –

ни больше, ни меньше.

И так как поэтическое творчество насквозь личностно, оно может рассматриваться как особая форма автобиографии или, скажем, вид психологического автопортрета. Ведь личность создается (не формируется, а именно создается, от слова созидается) в преодолении. В свою очередь, само

преодоление (иногда от части, а иногда в полной мере) совершается через создание поэтического произведения.

Сонеты мнимых расставаний

2.

*И снова казнь – воспоминанья,
От памяти не убежать.
Страшна наука расставанья,
Но и ее нужно познать.*

*Познанья же плоды не сладки, -
Экклезиаст давно сказал,
На сладкое мы слишком падки,
Но дальше – горечи обвал.*

*Обвал надежд, обвал мечтаний,
Обвал, один сплошной обвал.
Средь тьмы кромешной расставаний
и ты свое теперь познал.*

***Умей, мой друг, удар держать, -
не ныть, не плакать, не стенать.***

*О, Валентин – целитель наших ран –
Телесных и душевных в каждой брани,
Ты научи, чтоб мог и я руками
И словом помогать в пучинах драм.
**Ни плакаться, ни хныкать, ни стонать –
мне не под стать –**
*я Валентин, а значит сильный,
и пусть несу я груз обильный,
я в брани должен до конца стоять**

(звучит как приказ, как установка на преодоление)

Необходимо, также отметить, что создание поэтического произведения очень часто является средством избавления от душевных переживаний, ведь поэты, благодаря своей необычайной сенситивности, способны проецировать на мир свои внутренние психические состояния. И свидетельств тому множество, к примеру:

***В час неутешного сомненья,
Когда душа не воспарит –
Исполнена тоски и тленья,
Она высоким не горит, –***

*Скорблю. Себя не принимая,
Таким – не как хочу – а есть,
Мне не дано изведать рая,
В ковчег мне Ноевый не сесть.*

*И если дьявол снова музу
Мне черную свою пошлет,
Как наваждение и обузу, –
А не возвышенный полет,*

*И я, обременен грехами,
Еще один исполню грех,
Пройдусь опять меж подлецами,
Улыбки вызвав их и смех.*

*И вздрогну я от пониманья,
Что я не их, для них не свой,
Что Бог послал мне испытанья
И наказанья за грех мой.*

*Тогда я с яростью отрину
От тяжелой суеты моей,
И выпрямлю от скорбей спину.
Чтобы взлететь, взлететь скорей!*

И если поэзию позволено сравнивать с отображающим зеркалом, то справедливо утверждать, что Поэт представляет собой неподражаемую, особую структуру, зеркало, отражающее окружающую действительность через мысли, чувства, переживания в поэзии.

Таким образом, анализ субъективных переживаний жизненных ситуаций, отображенных в поэтических произведениях В.А. Моляко, мы пытались осуществлять согласно следующим пунктам:

1. Психологическое толкование биографических моментов жизни поэта;
2. Психологическое толкование поэтических текстов автора;
3. Толкование текста в соответствии с ситуацией, в которой находился поэт.

Для глубокого понимания поэтического произведения, для наслаждения им, необходимо принимать во внимание и время, и место, и условия, в которых оно создано, индивидуальность поэта, его жизненный путь и уровень его мастерства, вникнуть в структуру описываемого образа, в соотношение в нем идеального и реального, мифического и рационального, задуматься над причиной его создания. Мы глубоко убеждены в том, что поэтическое произведение существует лишь в своеобразном понимании отдельного человека, то есть его автора. Так, в поэзии В.А. Моляко находим немало

сложных образов, восприятие которых требует от читателя достаточно высокого уровня общей культуры, философских, теологических и мистических познаний, развитой художественной восприимчивости. Такие произведения нельзя читать мимолетно, наскоком, их необходимо изучать и над ними следует размышлять, – подобные произведения никак не назовешь простыми:

*Растревожены старые раны –
Их много – не заживших ран,
Всплывают измены. Обманы,
И самый большой обман,*

*Когда лучший друг иудой
Однажды реально предстал:
В сознании битой посудой
Разрушен был мой идеал.*

*Так долго сердце болело,
И разум поверить не мог,
Наказан я был не за дело,
И был печален итог...*

*Казалось – давняя рана,
Годами, быльем поросла,
Но кадры телеэкрана –
И – прямо в сердце игла,*

*И горечи вкус незабытый,
А я то уж думал – забыл,
И раны опять открыты,
и памяти жар не остыл...*

*Вот так-то в невидимой брани
И часто с самим собой –
И прошлое больно нас ранит,
И с ним не окончен бой!*

*Так что же, нести эстафету
С собой до последнего дня?..*

*Не знаю. Ответа нету.
Ответа нет у меня...
1.01.98.*

Такие вот **незаконченные**, или, лучше сказать, **“открытые”**, произведения оставляют в душе след, дают повод к размышлению.

Законченные или “**закрытые**” произведения такими качествами не обладают. Вот почему существует мнение, что образ только тогда и становится художественным, когда он вызывает множество чувств, переживаний, мыслей, представлений и потрясений. Чем больше жизни в образе, чем больше он вмещает в себя человеческих переживаний, опыта, глубины постижения мира, тем шире, богаче и множественнее его расшифровка, познание и смысл. Ведь цель литературного творчества – заставить работать мысль и воображение читателя в большей степени, чем в процессе какой-либо другой деятельности. Чем талантливее произведение, тем больше оно дарует уму и чувству, тем больше вызывает споров и различных толкований при общем восхищении им. Упрощенность же, литературные штампы освобождают человека от труда мыслить, а где нет мыслительных процессов, там чувства мертвы.

В поэтическом творчестве В.А. Моляко существует немало гениальных по своей жизненной ценности художественных образов, которые дают простор для размышления, для творческой работы воображения воспринимающего, к примеру:

*Каждый день уплывает льдинкой
По запруженной льдами реке,
Каждый час пролетает снежинкой,
каждый миг – далеко, вдалеке.

*Не сбылось, что могло бы сбыться.
Вереница прекрасных дней
Мне напомнит, так может случится,
Улетающих лебедей.
В путь последний рекой проплывая,
Посмотри им задумчиво в след.
Мир тебе, лебединая стая
Моих юных минувших лет!*

Подобные поэтические образы обогащают и развивают людей именно потому, что они многозначны, позволяют каждому найти в нем свое, близкое, даже интимное, установить внутренний контакт, связь со своим внутренним потаенным миром. Стихотворения, в которых сказано все, что только можно сказать по поводу выражаемой идеи, где ничего не остается для работы мысли и фантазии у воспринимающих, не способны овладеть душой человека, они теряют для него интерес и привлекательность, они утрачивают силу воздействия. А многозначность поэтического образа, его глубина, неисчерпаемость придают ему такие качества, как недоговоренность, неуловимость, загадочность, которые, создавая подтекст, создают ассоциативную свободу при восприятии стихотворений, дают импульс его духовным силам для проникновения в смысл и сущность бытия.

Глубина поэтических творений зависит от неповторимой индивидуальности творца, степени его одаренности, от круга его идей, от темы

и замысла, наконец, от выразительности языка поэта, от его творческого стиля, манеры. Как попавший со света в темноту человек постепенно привыкает к ней, начинает различать окружающие его предметы все четче и яснее, так поэзия В.А. Моляко становится понятной и открытой читателю лишь в продолжительном, старательном, неспешном ее изучении, посредством чего становится возможным постижение, хотя бы отчасти, его творчества. Причем, сложен не сам по себе отдельный стих, его рифма, ритм, но, прежде всего, тот спектр переживаний, которым он преисполнен, так как невозможно до конца понять человека, живущего на «болевой основе»:

*Паду во храме на колени,
Молитвой отгоняя крик.
В чреде молитвенных мгновений
Твой образ в памяти возник.*

*Воспоминаний стрелы-муки
Меня исколят и пронзят.
Твои белее снега руки
Над головою воспарят.*

*Свеча моя горит и тает,
Умножась в зеркалах икон.
Бог видит все и понимает,
И нашу тайну знает Он.*

*А мы во мраке жизни брэнной
Существование влачим,
И над грехов горою тленной
То плачем, то крича молчим.*

*Гори, свеча моя, не падай,
Пред Богом огоньком шепча.
Будь мне надеждой и отрадой.
Гори, гори, моя свеча.*

5.09.2000

Конечно, поэтическое произведение бывает более или менее сложными в зависимости не только от его творца, как отмечалось выше, но и от воспринимающего человека, без которого, наверное, не существует и не может существовать ни одно произведение. Ведь особенность поэтического восприятия возникает на основе субъективного преломления человеком воспринимаемых стихотворений. Нам нравится не только самое их восприятие, но и те размышления, ассоциации, чувства, которые они вызывают, и та возможность их толкования, в которой и состоит наша духовная деятельность.

Любое поэтическое произведение, воздействуя на человека, преломляется через его внутренний мир, и от того, каков этот внутренний мир, в конечном счете, зависит характер воздействия на него. В акте поэтического восприятия происходит своеобразное “сотворчество”, ”сопереживание“, поскольку каждый из нас окрашивает и дополняет стихотворение собственным содержанием, поскольку каждая личность переживает и осмысливает его по-своему. Поэтому, читая «Контрапункт», «Скорая помощь души», «Доминанта» ищите и находите себя в поэзии В.А. Моляко. Моя находка вот в чем:

Тоска

*Чайки кричат.
И море такое грустное.
Что-то соленое на щеках.
Наверное, брызги моря.*

И другое:

Крик

*Все спокойно.
Не мчатся скорые помощи.
Так откуда же он возник –
Этот жуткий крик о помощи,
Раздирающий сердце мне крик?!*

*Страшно мне,
А что если рядом
(мы проносимся мимо, спеша)
Умирает прикрытая взглядом
Человеческая душа?!*

Эти произведения мне кажутся неисчерпаемыми.

Таким образом, особо подчеркнем, что глубина познания и осознания в равной степени зависит как от возможностей, точнее, потенциала собственно стихотворения, так и от уровня развития воспринимающей это стихотворение личности, ее эмоциональной и духовной восприимчивости. Ведь поэтическое восприятие есть творческое реконструирование, а так же рекомбинирование в сознании и душе человека. Благодаря восприятию, возможен перевод поэтического произведения в свою собственную структуру, или сопоставление с собственными впечатлениями, переживаниями. Реконструирование поэтического образа, в определенной мере, также зависит и от возраста, и от пола и, что особенно важно, от образа жизни человека, профессии, образования, опыта преодоления, склонностей и т.п. И поскольку человеческие натуры, интеллект, творческий потенциал и, если можно так сказать, поэтический опыт,

весьма различны, своеобразность восприятия одного и того же произведения множится до бесконечности от человека к человеку, что естественно и, наверное, неизбежно. Таким образом, вышеизложенное в сумме представляется творчеством, точнее, сотворчеством поэта и читателя, воспринимающего произведение, это момент инсайта, осенения, который заключен в настоящем познании и творческом восприятии. Сделаем попытку исследования поэтического восприятия по принципу: скажи мне, как ты понимаешь поэзию, и я скажу, кто ты. Слушайте:

Автопортрет

*Швыряйте в меня глазами,
Не в силах унять злую дрожь.
Я Демон, я Демон меж вами,
Отвергнувший общую ложь.
Лететь мне,
Сгореть мне.*

*Разбиться
О тысячи острых преград...
Мне снятся Сальери лица,
Их руки в вино сыпят яд.*

*В вино. И в любовь. И в картины.
Повсюду. Всегда. Каждый день.
Сквозь нити их паутины
Прорвется моя сирень!
Прорвется,
Пробьется,
Взметнется
Сиреневым взрывом любви.
И Лебедь моя улыбнется, мне шею руками обвив.*

*Я верю во вспышку-сирень.
И день в меня завтрашний верит,
Как верю я в завтрашний день!*

Перед вами эвристическая задача, ее решение – это всего-навсего собственное понимание и толкование представленного творения в произвольной форме.

Если исследованию поэтического творчества В.А. Моляко может быть положено начало, то, соответственно известной поговорке, ему не может быть конца. В данной работе сделана попытка анализа отображения субъективных переживаний жизненных ситуаций в поэтическом творчестве, но остается не затронутой проблема исследования способности восприятия поэтических произведений В.А. Моляко, стоит также вопрос о развитии творческого

восприятия поэзией В.А. Моляко и, наконец, такого явления или, если хотите, феномена Моляко – поэта, философа, новатора. К сожалению, в нашем бездуховном, слепом обществе, существовала, и что еще более обидно, продолжает существовать пагубная традиция оценивать по достоинству и восхищаться с опозданием теми, кто ушел, выражаясь языком В.А. Моляко, в истинный мир. Живой же человек, пусть даже трижды гениальный, не известно, удостоится ли чести быть замеченным по-настоящему. Мы, с большой натяжкой, называющие себя учениками В.А. Моляко, уподобляемся неблагодарному должнику из Евангельской притчи. Ведь общение с ним – это таланты, которые мы получаем в долг, забывая их приумножать и отдавать. Когда же истекает время займа, мы молим: потерпи на нас. Учитель. Но, будучи по природе своей неблагодарными и забывчивыми, вскоре приходим опять на поклон просить займы. В состоянии ли мы постигнуть дарованное нам, последователям, поклонникам, соратникам послание в стихах:

*Мы часто слишком поздно прозреваем,
Себя оберегая от трудов,
И время в пустяках свое теряем.
И каждый оправдать себя готов –*

*Тому творить мешают чьи-то тени,
Иному в тягость шум, иль тишина,
А то, что пребываем просто в лени,
Так истина такая не видна.*

*И я не избежал таких прельщений,
Хоть вроде бы и время не терял,
Но в праздности был настоящий гений,
А свой талант бездумно закопал.*

*Но Бог меня сподобил откровенья,
И наступил познания ясный миг.
К себе исполнен будучи презренья,
Я, наконец, мое в себе постиг –*

*С прозреньем обновленной головою
И, снявши самомненья глупый бант,
Дрожащими руками землю рою:
Ищу когда-то спрятанный талант.*

6.09.2000.

Вместо послесловия: Великие поэты – как и все великие исследователи – берут в свои руки мир и возвращают нам его измененным, поначалу непонятным и непривычным, но всегда беспредельно раздвинутым. Сумеем ли полученное удержать?!

ЛИТЕРАТУРА

1. Моляко В. Скорая помощь души. Поэтический сборник / В. Моляко. – Каменец-Подольский, 2008. – 388 с.
2. Моляко В. Домінанта. Поезії / В. Моляко. – Київ, 2009. – 388 с.
3. Моляко В. Контрапункт / В. Моляко. – Одесса, 2009. – 388 с.
4. Моляко В.А. Поэтическая психология / В. А. Моляко // 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, 2008. – С. 7-21.
5. Моляко В.А. Трансформация реальных событий и личностей в творческом восприятии мифологического мира / В. А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Т.12. Вип. 5. – Ч.ІІ. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 6-32.
6. Моляко В.А. Творческое поэтическое мировосприятие / В. А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 7-19.

Кобець О. В. (м. Київ)

СОЦІАЛЬНА ПРИРОДА ЗМІСТУ ПРАВОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В статье рассматривается социальная природа содержания правосознания личности, социальная норма как регуляторы поведения людей в социальной среде, взаимоотношения между людьми и их объединениями, правовая культура общества и граждан, правовая адаптация человека, к интересам общества, развитие формы поведения личности, адекватной его этической ценности, нормативно правовая поведение человека, система объективных правовых требований к индивиду в обществе, правовая социализация юриста.

Ключевые слова: *социальная среда, социальная норма, правосознание, содержание правосознания личности, регуляторы поведения, правовая культура, правовая адаптация, правовая социализация юриста, развитие формы поведения личности.*

Social nature of maintenance of sense of justice of personality is examined in the article, social norm as regulators of conduct of people are in a social environment, mutual relations between people and their associations, legal culture of society and citizens, legal adaptation of man, to interests of society, development of form of conduct of personality, adequate his ethics value, normatively legal conduct of man, system of objective legal requirements to the individual in society, legal socialization of lawyer.

Keywords: *social environment, social norm, sense of justice, maintenance of sense of justice of personality, regulators of conduct, legal culture, legal adaptation, legal socialization of lawyer, development of form of conduct of personality.*

Постановка проблеми. Соціально-економічна і політична нестабільність в Україні, зростання злочинності, корупції, невдоволення громадян, порушення законів та гарантованих конституцією прав громадян, безпринципність та безвідповідальність деяких працівників правозастосовної системи зумовлюють потребу пошуку нових підходів до організації та здійснення боротьби зі злочинністю та захисту прав громадян гарантованих конституцією України.

Наміри Держави до вступу в Європейський Союз стосується активної участі органів правозастосовної системи в утворенні правового, демократичного суспільства. Важливими напрямками вирішення цих проблем є усвідомлення людини та фахівців правозастосовної діяльності цінностей права, прав і свобод людини що закріплені в міжнародних та державних документах.

Аналіз останніх досліджень. Психологічні проблеми дослідження свідомості і правосвідомості особистості знаходяться в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних психологів, що вивчають структуру особистості і стратегію її організації. Реформування органів правозастосовної системи потребують адекватних змін у кадровому забезпеченні, розробки і застосування нових підходів до підготовки виховання і використання кадрового персоналу та формування високого рівня розвитку їх правосвідомості. Фахова діяльність юриста правозастосовної системи пред'являє до людини значні вимоги і накладає певний вплив на її особистість і весь спосіб її життя. Регулятором поведінки юриста – фахівця є його індивідуальна правосвідомість. Особливе значення при вирішенні цієї проблеми мають ті дослідження які спрямовані на вивчення правосвідомості юристів [2; 8].

Проблему правової самосвідомості в галузі юридичної психології досліджували такі науковці, як: О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, В.Л. Васильєв, А.Б. Глоточкин, В.Г. Деєв, А.В. Дулов, М.І. Єнікєєв, О.В. Землянська, А.Ф. Коні, М.В. Костицький, В.Є. Коновалова, В.Ф. Пирожков, А.Р. Ратінов, О.Д. Сафін, О.Д. Ситковська, С.А. Тарарухин, О.В. Тімченко, Л.Б. Філонов, Г.Н. Шиханцов та ін. В перехідний період соціально-економічних і політичних змін в суспільстві спостерігається напружена ситуація в формуванні правосвідомості певної частини населення, особливо молоді, порушення раніше засвоєних моральних стереотипів соціальної поведінки і ускладнення в формуванні нових, значне підвищення рівня правопорушень і злочинності. В певній мірі ці процеси охоплюють певну частину працівників правозастосовної системи у формі різних проявів професійної деформації. В найбільш високій мірі це стосується працівників прокуратури, здійснюючих нагляд за процесами правосуддя, професійно-юридична підготовка, особистісні якості, правосвідомість і психологічна культура яких є найбільш важливою в забезпеченні ефективності правозастосовної системи України.

Дослідження проблеми структури свідомості свідчить про те, що її елементи можуть бути розглянуті не тільки як реальні явища і процеси, але і віддзеркалення останніх в людській свідомості. Як зазначає Л.М. Акімова, слід перш за все звернутися до виявлення того, які початкові елементи правосвідомості можна розглядати як особливі форми суспільної свідомості [1, с.34]. На соціальній основі виникає правове почуття, яке носить цілком усвідомлений характер. Зміст і напрямок правовому почуттю надає потреба в правовій регламентації, яка відповідає даному етапу суспільного розвитку, наповнення правових почуттів значною мірою обумовлюється інтересами певної соціальної спільноти, що змінюються.

Ряд авторів у вивченні правосвідомості обмежувалися лише специфічними для даної форми суспільної свідомості поглядами і поняттями.

Оскільки правосвідомість належить до числа форм суспільної свідомості, які відносяться до обслуговування потреби в певній соціальній регламентації, для неї характерне віддзеркалення дійсності у формі належного, у вигляді вимог, що пред'являються до поведінки особистості. Як відомо, зміст віддзеркалення визначається тим, що відображається. Якщо за основну категорію правосвідомості визнати категорію законності, правосвідомість по суті справи зводиться до віддзеркалення діючої системи норм права. При такому трактуванні не можна було б віднести до кола правових уявлень нові правові уявлення, наприклад, ті, що виникли у зв'язку зі змінами життя суспільства та людини. З цього приводу необхідним елементом правосвідомості є специфічний вид соціальних почуттів – правові почуття. Дослідження показують здатність людських почуттів не тільки до адекватного, але й до узагальненого віддзеркалення соціального життя. Вищі соціальні почуття існують в різних видах, а саме: моральному, естетичному, інтелектуальному [2;7;9]. У роботах, що розглядають питання про соціальні почуття, має місце вихід за рамки загальновизнаної класифікації властивих суспільній свідомості соціальних почуттів. Так, Н.Я. Соколов визнавав існування особливого виду соціальних почуттів – почуттів морально-політичних. До сфери морально-політичних почуттів він відносив почуття, пов'язані з відношенням «до соціальних установ, інститутів, колективів, таких як Батьківщина, держава, форми суспільного устрою, клас, соціальний лад, партія і т. д.» [10, с.161].

В галузі вирішення цієї проблеми особливо актуальну роль має питання про сутність і формування правосвідомості працівників прокуратури, бо правосвідомість є найважливішим психологічним механізмом надійності правоохоронця. Правова самосвідомість розуміється сучасними дослідниками, як сфера індивідуальної свідомості, що віддзеркалює правову дійсність у формі юридичних знань, оцінних відносин до права і практики його застосування, правових установок і ціннісних орієнтацій, що регулюють людську поведінку в юридично значимих ситуаціях [1;4]. Специфікою цієї сфері суспільної свідомості є правове опосередкування й усвідомлення соціальних явищ, співвіднесення їх із правовими вимогами, із уявленнями необхідності і межі правового регулювання, із правовими оцінками і відносинами. Важливо відзначити, що правова самосвідомість є системою правових знань та уявлень, властивих кожній конкретній людині, вона не є простим відображенням спільної, групової правосвідомості. Її важливими характеристиками є рівень сформованості та значущості. Індивідуальна правосвідомість проявляється в поведінкових актах особистості.

Формування мети статті і постановка задачі. Найважливіші засоби правової регуляції поведінки людини є виконання соціальних норм та формування її правосвідомості. Наша мета – розглянути соціальну природу змісту правосвідомості особистості, структуру семантичного поля поняття правосвідомості, виділити умови правової соціалізації особистості професіонала-юриста.

Виклад основного матеріалу. Важливе значення для з'ясування специфіки правосвідомості є питання про її особливий предмет віддзеркалення.

Деякі автори вбачають у правосвідомості відображення правових відносин [3; 9; 10]. Інші вважають, що правосвідомість відображає і норми права, і правові відносини, а також законність, правосуддя, діяльність міліції, прокурорський нагляд і всю практичну діяльність громадян по виконанню законів [2; 4]. Треті затверджують, що, на відміну від інших форм суспільної свідомості, правосвідомість відображає «відношення до права, законності» [1; 6-8].

У дослідженні ми вважаємо, що правосвідомість черпає для себе матеріал у всій повноті реального життя суспільства, а не винятково в правових нормах. Виникнення нових правових уявлень (як джерело спостережень і як засіб породження потреби в правовому врегулюванні) визначають саме нові сфери практичної діяльності суспільства, що потребують правового врегулювання.

Соціальні норми формувалися в процесі історичного розвитку суспільства, що виробляло різні способи включення особистості в систему суспільних зв'язків. Установлення суспільством визначених вимог до осіб, що займають ті чи інші соціальні позиції, було універсальним засобом соціалізації індивідів. Призначення соціальних норм полягає у впорядкуванні поведінки людей, прогнозуванні відносин. Соціальні норми регулюють поведінку людей у соціальному середовищі, тобто взаємини між людьми і їх об'єднаннями.

Правозастосовна діяльність за своїм змістом завжди є професійною правовою діяльністю. Саме в цьому полягає її відмінність в соціально-психологічному аспекті від діяльності громадян при безпосередніх формах реалізації норм права в повсякденних відносинах.

Складні взаємовідносини соціальних і психологічних аспектів поняття правосвідомості ми вважаємо можливим відобразити в поданій схемі (рис.1).

У суспільстві сформувалися моральні вимоги, що мають загальнолюдське значення і є досягненням цивілізації (вимога піклуватися про дітей, старих людей, допомагати хворим, бідним і т.д.). Ряд вимог (не вбий, не вкради і т.д.) релігійної моралі теж відноситься до загальнолюдських цінностей. На поведінку особистості впливають сформовані звичаї, традиції, норми моралі, правові норми, етичні та естетичні норми [9, с.59-68].

Звичаї розглядаються, як правила поведінки людини, що склалися історично в результаті багаторазових повторень. Звичай, закріпившись у свідомості людини як найбільш розумний і корисний у певних умовах зразок поведінки, приводить до автоматизму в поведінці, сприймається і реалізується без обмірковування. Поняття „звичай” стоїть в одному ряді з поняттям традиція, що на даний час поширилося в усіх областях громадського життя. Традиції охоплюють, як правило, відповідний тип поведінки, складаються не з однієї якої-небудь дії, а визначають стиль поведінки.

На відміну від простих звичаїв і традицій, норми моралі, вказують на принципи поведінки і мають ідейне обґрунтування у вигляді ідеалів справедливості і несправедливості, добра і зла і забезпечуються визначеним духовним впливом, суспільною оцінкою у вигляді похвали чи осуду. Естетичні норми відображають ставлення людей до предметів духовної і матеріальної культури з точки зору краси, гармонії, елегантності, якості. Правові норми – це офіційне, формальне, визначене, загальнообов'язкове правило поведінки, що

встановлюється чи санкціонується державою, охороняється нею від порушень, спрямоване на регулювання найважливіших суспільних відносин і охорону соціальних цінностей шляхом встановлення юридичних прав і обов'язків суб'єктів права [2; 4].

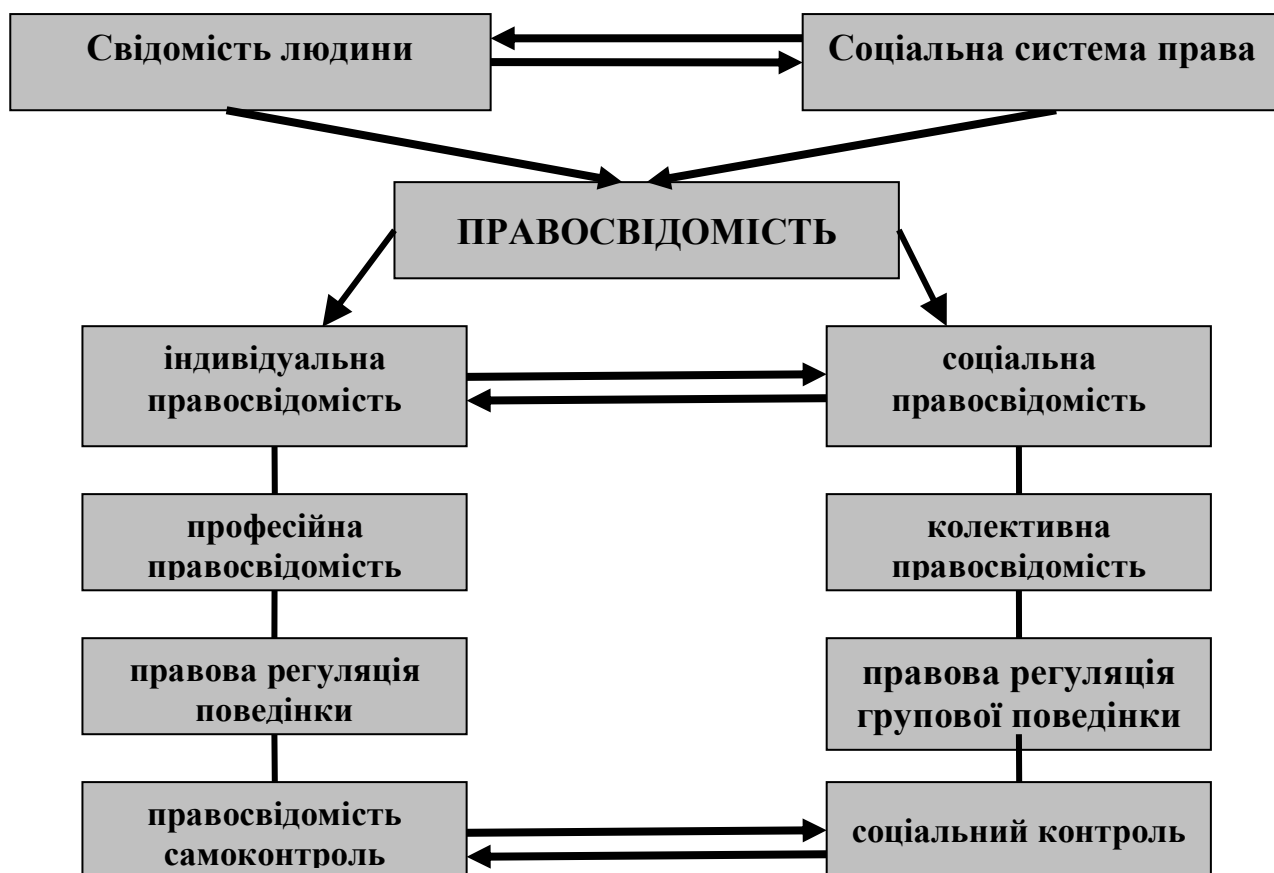


Рис. 1. Схема структури семантичного поля поняття правосвідомості

Як засоби і форми соціальної регуляції поведінки людини, соціальні норми виконують у суспільстві різноманітні і важливі правові функції. Вони включаються в систему соціального контролю суспільства, утворюють його нормативно-ціннісну систему культури, забезпечують існування і функціонування суспільних інститутів. Усі відомі соціальні норми виступають як засоби накопичення, збереження і передачі соціального досвіду [1; 8].

Соціальні функції правових норм та можливість їх реалізації і виконання обумовлені їх особливими властивостями і призначенням. Зовнішні вимоги суспільства за допомогою правових норм пред'являються людині як особистості і члену тієї чи іншої групи, спільноти, суспільства. Виконання правовими нормами своїх соціальних функцій можливо тільки при їх дієвості й ефективності як засобів правової регуляції поведінки. Це визначає соціальне значення питання про психологічні і соціально-психологічні механізми правових норм, закономірності нормативної поведінки і процесу її регуляції.

Накопичений соціальний досвід буде марний, якщо не буде доведений до реальної людини по каналах соціальних норм. Саме тому ми вважаємо найважливішою соціальною функцією правових норм забезпечення сполучення

правових вимог, умов і задач суспільства з поведінкою особистості. При здійсненні цієї своєї соціальної функції правові норми виявляються включеними (а можливо, і формуючими) у систему зовнішніх і внутрішніх умов і засобів регуляції нормативної поведінки людини [2-8; 10].

Наявність системи правових норм дозволяє виділяти нормальну й аномальну, законослухняну, девіантну і делінквентну поведінку особистості. При здійсненні регулюючих впливів правові норми самі виступають у ролі і зовнішніх, і внутрішніх факторів регуляції поведінки. Будучи засвоєними, інтеріоризованими, перетворившись у фактори внутрішнього світу людини, правові норми впливають на поведінку через систему внутрішніх факторів регуляції – правову самосвідомість і самооцінку, мотиваційну систему, еталони правової свідомості, правові стереотипи й установки, тобто стають власне особистісними засобами регуляції поведінки [3;8].

Правові норми беруть участь у формуванні вищого рівня регулятивних механізмів правової поведінки людини: її ідеалів, переконань, світоглядних установок, вищих правових нормативних представлень. За допомогою правових норм суспільство формує, оцінює, підтримує, захищає, виховує члена суспільства, необхідного даному суспільству, такого, що відповідає його природі, що реалізує його ідеали, що забезпечує його існування, відтворення і розвиток типу спілкування, поведінки, свідомості особистості. Та система правових норм, що стоїть за цим прикладом і визначає поведінку, думки і почуття громадянина нашого суспільства, не може за своєю природою бути зведена до деяких «зразків санкцій і дій», не може існувати і діяти без категорій совісті, обов'язку, моральних і правових зобов'язань, морально-правових уявлень, еталонів і цінностей. Вона не може «проникнути» й існувати в людині поза неї і без її соціально сформованої і соціально розвиненої індивідуальної правової свідомості і самосвідомості. Необхідно досліджувати, як правові норми представлено в правовій свідомості особистості, як вони регулюють і детермінують її правову поведінку [6, с.137-138].

Питання про співвідношення правових норм і індивідуальної правової свідомості практично мало опрацьованими в сучасних дослідженнях. У зв'язку з цією обставиною можна висловити припущення про такий механізм дії правових норм, при якому вони виступають не як детермінанти і безпосередні регулятори поведінки, але як наступні обґрунтування і підстави для людини, її лінії поведінки і вибору варіантів дії в тій чи іншій ситуації. До такого трактування «детермінації» можна звести психологічні теорії «засвоєння» «інтеріоризації», «присвоєння соціальних норм», у нашому прикладі правових. Справу тоді можна представити таким чином, що людина в процесі індивідуальної соціалізації повинна «вичерпати» із суспільної правової свідомості у формі словесного формулювання – правила, інструкції, а потім «включити» їх у свою індивідуальну правову свідомість, у феноменологічне поле свідомості, де вона залишиться і, мабуть, повинна буде «детермінувати» поведінку людини. Зрозуміло, що фактично нерозв'язною при такому підході залишається теоретична і, що важливіше, практична проблема: чому «правові норми» не засвоюються, а якщо і засвоюються, то не завжди діють,

«засвоюються формально», а якщо діють, то не завжди належним чином, а якщо і належним, то людина якось пасивно їх наслідує.

Слід, мабуть, допустити, що процеси презентації у свідомості, детермінації, регуляції і прояву в поведінці людини правових норм у дійсності відмінні від викладеного вище уявлення. Наявність правової норми у феноменальному полі свідомості і самосвідомості особистості у вигляді вербального утворення, зрозуміло, можлива і необхідна [2; 4].

Однак варто звернути увагу на психологічний факт, отриманий у дослідженнях: при опитуванні людина формулює правову норму і надає їй функцію обґрунтування своєї поведінки. Але це означає не тільки те, що правова норма може і буває у певних умовах спілкування представлена у феноменальному полі правової свідомості, але і те, що в людині є прагнення обґрунтувати свою поведінку, представити її як поведінку особливого типу – нормативну. І цей факт спостерігається на практиці настільки часто, що вважати його випадковим не доводиться, і треба шукати особливі психологічні закономірності [5].

Присутність правової норми в правовій свідомості дозволяє людині поставитися до неї й оцінити свої і чужі вчинки зі змістовної, якісної сторони в категоріях ціннісних і морально-правових відносин, оцінити себе, ситуацію, партнерів по спілкуванню і їх поведінку, співвіднести оцінювані явища з якимось правовим еталоном, відібрати, відсіяти, сформулювати відношення, і таким чином регулювати свою поведінку. Таким чином, питання про презентацію правової норми у феноменальному полі правової свідомості тісно пов'язане із уявленням про детермінацію психічних явищ і процесів по типу впливу зовнішніх умов через внутрішні спонукальні системи особистості, так само як і з питанням про регулятивну функцію правової свідомості.

Обговорюваний факт наявності чи відсутності правової норми в правовій свідомості і можливості її включення в процесі усвідомлення у феноменальне поле правової свідомості і функцій презентованої правової норми людини, змушує зробити такі припущення: можливість усвідомлення правової норми й свідоме чи несвідоме її використання, є доказом чого, що поведінка людини завжди протікає в умовах нормативного світу і завжди може бути проаналізована й оцінена в термінах чи норми, чи відхилення від неї, тобто усвідомимо ми це чи ні, але ми завжди діємо відповідно до тих чи інших правових норм [3; 8-10].

Ми розуміємо, що поряд із уявленням правової норми у феноменальному полі правової свідомості особистості правові норми представлено в структурі індивідуальної правової свідомості й поведінки, і саме через структуру її перетворення, її перебудову вони впливають на поведінку людини, її властивості і прояви.

Відповідно можна припустити, що «засвоєння» правових норм, формування їх у людини відбувається шляхом структурної перебудови правової свідомості, її феноменального поля та її регулятивних функцій, так само як і перебудови мотиваційно-спонукальної оцінної системи особистості.

Характеристика нормативних утворень пов'язана саме з можливістю структурних перетворень і включень механізмів установки, очікування, антиципації особистості. Саме як структурна характеристика внутрішнього світу людини правова норма може позначатися на властивостях, якостях, проявах особистості і самій структурі цих властивостей особистості, в чому і виявляється функція правових норм у формуванні певного типу особистості. Якщо прийняти ці положення, то відкривається інший, ніж у теоріях «засвоєння норм як знань», спосіб засвоєння людиною правових норм. Уявлення правової норми у свідомості індивіда – один з найважливіших каналів визначення концептуального змісту правосвідомості [7, 8, 10].

У процесі соціалізації індивіда важливим феноменом взаємодії, є навіювання (сугестія). Це форма нецілеспрямованої і неаргументованої дії однієї людини або групи на іншу людину. В ситуації навіювання інформація про норми поведінки або відсутня, або засвоюється некритично, активність спостерігається тільки з боку особи, що впливає. Навіювання здійснюється у вербальній формі, проте в ньому переважає не раціональний, а емоційно-вольовий компонент [7].

В той же час кожний індивід включається в систему відносин через засвоєння норм поведінки в макро- і мікрогрупах. До макрогруп можна віднести державні структури, політичні, суспільні організації, в яких ділові і міжособистісні відносини людей завжди будуються на певних правових основах, що історично склалися в даному суспільстві. Макросоціальні організації значною мірою висувають мікрогрупам правові, зокрема конституційні вимоги до їх діяльності і контролюють відповідність їх діяльності законами. У формальній структурі малих груп більшою мірою має місце адаптація до нормативних вимог, до службових взаємодій працівників і керівників і проявляються в індивідуально-психологічних особливостях поведінки особистості. Саме в системі цих відносин суб'єкт наочно сприймає і оцінює вчинки інших людей і свої власні, усвідомлює їх соціально-правову сутність, засвоює знання, уміння, навички і звички правової поведінки [1; 5].

Системний аналіз професійної діяльності фахівця-юриста доводить, що ця діяльність є багаторівневим ієрархічним утворенням, в якому правосвідомість є компонентом вищого соціально-психологічного рівня організації поведінки особистості. У постійній взаємодії з іншими рівнями розвитку особистості як цілісної функціональної системи правосвідомість фахівця виступає психологічним механізмом мотивації і саморегуляції професійної діяльності. Правова соціалізація є найважливішою умовою адаптації особистості до життя в соціумі, засвоєння нею правових знань і правової культури, і на цій підставі – формування правослухнянної поведінки, яка відповідає вимогам суспільства. Успішність правової соціалізації особистості кожного громадянина, зокрема особистості професіонала-юриста, зумовлюється низкою умов:

1. Правовою культурою суспільства та громадян, яка є продуктом соціально-історичного розвитку людства в цілому й окремих його співтовариств.

2. Правова адаптація до інтересів даного суспільства, розвитку форм поведінки, адекватних його етичним цінностям. Найважливішим чинником правової адаптації особистості є відношення суб'єкта до правових норм суспільства, що ним сприймаються. Це відношення залежить від того, наскільки правова структура суспільства надає громадянам свободу вибору, можливості творчої діяльності, участі в різних сферах суспільного життя, задоволення особистісних потреб і інтересів, реалізації своїх життєвих перспектив.

3. Нормативно-правова поведінка особистості, яка формується при оптимальних співвідношеннях об'єктивних і суб'єктивних чинників соціалізації особистості. При таких співвідношеннях спостерігається динамічна рівновага між інтересами держави і громадян, а на основі цього - соціальна гармонія як умова життєздатності і стійкості даного суспільства.

4. Система об'єктивних правових вимог до індивіда, яка опосередкована особистісним досвідом взаємодії з іншими людьми в соціальних групах. Соціально-економічна і політична структура суспільства відображається в певних правових нормах, що закріплюють відносини, які склалися, між державою та її громадянами.

5. Взаємостосунки особистості які складаються між особою, групою і колективом. Для розуміння і оцінки цих взаємостосунків слід враховувати як властивості особистості, її статус в групі, так і склад, характер діяльності і рівень організації групи, її психологічний клімат.

Оцінка правової структури суспільства як несправедливої породжує в людях фрустраційний стан і на цій основі - соціальну напруженість, конфліктність, формування асоціальних (протиправних) форм поведінки. Шлях до соціальної гармонії лежить у встановленні оптимальної рівноваги між вимогами суспільства й життєвими цілями і ідеалами особистості. Цей ідеал абсолютною мірою не досяжний, але він виступає в ролі соціального еталона. Життєздатність і гнучкість політичних структур суспільства оцінюється саме у зв'язку з їх здатністю визначати перспективні напрями розвитку суспільства з урахуванням можливостей та інтересів основної маси своїх громадян, тобто у зв'язку з їх здатністю забезпечити єдність особистісних і суспільних прагнень [3; 6]. Як правило, колективний вплив групи на індивіда завжди значно результативніший, ніж вплив індивідуальний. Залежно від того, наскільки людина відчуває себе соціально захищеною, якою мірою вона може реалізувати свої права особистості та громадянина в процесі спільної діяльності з партнерами і керівниками, вона переконується в реальній цінності і дієвості правових норм, декларованих в державних документах: Конституція України, кримінальний і цивільний кодекс та ін.

Висновки

1. Соціальна природа змісту правосвідомості особистості включає: правову культуру суспільства та громадян, соціальні норми як регулятори поведінки людей у соціальному середовищі, взаємини між людьми і їх об'єднаннями, нормативно-правову поведінку людини, правову адаптацію

людини до інтересів суспільства, розвиток форм поведінки особистості, адекватних його етичним цінностям.

2. Правова соціалізація індивіда включає взаємодію наступних складових: суспільство – особистість – колектив – група і є найважливішою умовою адаптації особистості до життя в соціумі, засвоєння нею правових знань, правової культури, соціальної правосвідомості, колективної правосвідомості, правової регуляції групової поведінки та соціального контролю.

3. Системний аналіз професійної діяльності фахівця-юриста дозволив виділити систему об'єктивних умов правової соціалізації юриста: правова та психологічна культура фахівця, професійна правосвідомість, правова адаптація, відношення фахівця до правових норм суспільства, нормативно-правова поведінка фахівця, особистісний досвід взаємодії з людьми в соціальних групах та її статус у групі, властивості особистості фахівця: індивідуальна правосвідомість; правова регуляція поведінки; самоконтроль правосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова Л.М. Влада: деякі психологічні аспекти // Наукові праці МАУП / Редкол.: М.Ф. Головатий (гол. ред.) та ін. – Вип. 6: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. – К., 2003. – С. 32-34.
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. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект). – К.: Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
4. Васильев В.Л. Юридическая психология. – 3-е изд. – СПб: «Питер», 2000. – 624 с.
5. Васильев В.Л. Психологическая культура прокурорской – следовательской деятельности: Учебное пособие. – СПб: 1998. – 59 с.
6. Кобець О.В. Вплив правових норм на формування правосвідомості особистості // Проблеми сучасної психології. Зб. наук. пр. – Ялта, 2005. – Вип.7. – Ч.І. – С. 135-144.
7. Оль П.А. Эмпирическая и теоретическая типология правопонимания: проблема видового соотношения // История государства и права. – 2003. – №4. – С.6-9.
8. Панкратов А.В. Индивидуальная система деятельности и когнитивные структуры профессионала // Когнитивные стили: Тез. научно-практического семинара / Под ред. В. Колга. – Таллин, 1986. – С. 184-187.
9. Психологія масової політичної свідомості та поведінки / Відп. ред. В.О. Васютинський. – К.: ДОК-К, 1997. – 164 с.
10. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов. – М.: Наука, 1988. – 224 с.

Кокарєва М. В. (м. Київ)

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ

В статье рассматривается проблема восприятия как психического процесса, художественного восприятия как отдельного вида эстетического восприятия, восприятия произведений живописи.

Ключевые слова: *восприятие, художественное восприятие, восприятие произведений живописи.*

The problem of perception as a psychical process, artistic perception as separate type of aesthetic perception, perception of paintings are examined in the article.

Keywords: *perception, artistic perception, perception of paintings.*

Актуальність. Сприймання як психічний процес є основою пізнання дійсності особистістю. Але значущість сприймання для людини не вичерпується лише інформуванням, воно великою мірою виступає також і регулятором поведінки. Результатом відображення людиною дійсності є чуттєві образи, які вона втілює у своїй життєдіяльності різними способами. Одним із них є живопис. Втілення художником чуттєвих образів у живописній формі – це безумовно творчий процес, якому присвячено багато наукових досліджень. Набагато менше уваги приділяється процесу сприймання творів живопису, який, на наш погляд, є не менш цікавим з психологічної точки зору. Щодо творчого сприймання, яке полягає у створенні або віднаходженні чогось нового у сприйняттю, то де, як не у сприйманні творів мистецтва, зокрема живопису, людина може найкраще розвивати і втілювати це надбання.

На цьому етапі дослідження ми ставимо за **метою** виявити стан теоретичної розробки проблеми сприймання творів живопису та з'ясувати основні напрямки подальшого дослідження цієї проблеми..

Завданнями цієї публікації є теоретичний огляд психологічних досліджень з проблем сприймання як психічного процесу, художнього сприймання як окремого виду естетичного сприймання, сприймання творів живопису та визначення можливих напрямків подальшого дослідження на основі проведеного теоретичного аналізу з досліджуваних питань.

Сприймання як пізнавальний психічний процес, що забезпечує людині зв'язок з об'єктивним світом цікавить багатьох сучасних дослідників, і, мабуть, буде привабити увагу доти, доки не буде віднайдено відповіді на ще не розв'язані питання. Особливою формою перцептивної діяльності є естетичне сприймання, тобто процес знайомства людини зі сферою прекрасного в цілому, що супроводжується переживанням естетичного задоволення. Окремим видом естетичного сприймання є художнє сприймання (сприймання різних творів мистецтва). Це питання цікавить багатьох дослідників. Вивчається проблема сприймання, розуміння та переживання змісту творів мистецтва (Арнхейм Р., Брунер Дж., Волков М.М., Виготський Л.С., Знаков В.В., Леонтьєв Д.О., Мейлах Б.С., Якобсон П.М та ін.). В.О. Моляко досліджує психологічні аспекти поетичного сприймання, особливості проявів творчого авторського сприймання у поетичних творах, присвячених аналізу переживань людиною кризових станів. Н.А. Ваганова вивчає проблему сприйняття та розуміння поезії старшими дошкільниками. І.М. Поклад розглядає сприймання танцю як художньо-творче сприйняття, вивчає проблему сприймання особистістю творів мистецтва, розглядає рівні та механізми формування хореографічного образу у сприймаючого. Н.В. Медведєва розглядає художнє сприймання як показник творчого потенціалу особистості, розглядаючи проблему власного сприймання у процесі малювання за уявленням дітей молодшого шкільного віку. У

наведених вище та багатьох інших дослідженнях художнє сприймання розглядається як творчий акт.

У психологічній практиці все більшого розповсюдження набувають арт-терапевтичні засоби. Мистецтво як терапевтичний засіб досліджували багато вітчизняних та зарубіжних вчених (Арнхейм Р., Болл В., Ганнт Л., Кожохіна С.К., Кокоренко В.Л., Копилов О.І., Копитін О.І., Роджерс Н., Ферс Г.М., Хоган С. та ін.), але акцент у більшості з них зроблено саме на створенні, а не на сприйманні творів живопису, що дає підстави зробити висновок про недостатню вивченість цього явища в психології.

Виклад основного матеріалу. У психології дотепер не існує єдиної загальноприйнятої теорії сприймання. Як зазначають Е. Бехтель та А. Бехтель, «існуючі концепції сприймання не можуть бути визнані задовільними, тому що залишають без належної відповіді питання активності процесу, участі у ньому особистості, а також механізмів впізнавання і фіксації відсутності об'єктів» [2, с. 10].

Коротко розглянемо існуючі психологічні теорії сприймання. Для висвітлення цього питання ми обрали серед багатьох існуючих класифікацій, приведену у підручнику В.В. Любімова [4], здійснену Е. Гібсон. За критерій систематизації вона обрала уявлення щодо механізмів перцептивного процесу.

1. Теорії, орієнтовані на «відповіді» (Дж. Берклі, І.М. Сеченов, В. Вундт, Е. Тітчінер).

Найважливішим пояснювальним принципом теорій сприймання, орієнтованих на «відповідь» є утворення асоціативних зв'язків між різними компонентами перцептивного образу. Воно можливе не тільки між сенсорними та руховими реакціями, але й між реакціями інших модальностей, а також в одній модальності.

2. Стимульно-орієнтовані теорії.

До цієї групи автор відносить гештальттеорію сприймання та психофізичну теорію Дж. Гібсона. Вони обидві розглядають перцептивний образ і стимуляцію, що діє на рецептор, як цілісні структурні утворення, які не можливо звести до окремих елементів. Сам же образ вважається прямим наслідком впливу стимуляції на рецептор.

3. Когнітивно-орієнтовані теорії.

Початком когнітивно-орієнтованих теорій сприймання була теорія несвідомих умовиводів Г. Гельмгольца (в основі перцептивного акту лежить логічний висновок про відповідність первинного образу і образу-уявлення).

До найбільш відомих представників цього напрямку автор відносить Дж. Брунера, Р. Грегорі, У. Найссера. На їхню думку, перцептивний образ є результатом пізнавального, або когнітивного, акту. Пропонується така схема перцептивного акту: на рецепторну поверхню діє стимуляція, в результаті чого відбувається поява або видозміна сенсорної основи образу (просторово-часової конфігурації сенсорних якостей). Зміна сенсорної основи призводить до висування перцептивної гіпотези. Кожен перцептивний акт вважається актом категоризації та будується на основі певних логічних правил [4, с. 81-112].

З одного боку, ми маємо значний теоретичний та емпіричний досвід з дослідження цієї проблеми, а з іншого боку – широке поле для подальших спроб розробити таку концепцію сприймання, яка могла б дати відповіді на всі можливі питання, а саме: ще й досі не з'ясовані механізми сприймання, які б могли пояснити цей психічний процес у всіх його проявах; відсутня єдина методологічна основа.

У психології сприймання розглядається як найбільш рання форма пізнання як у філо-, так і в онтогенезі. Воно складає основу будь-якого пізнавального процесу більш високого рівня. За відсутності пізнавальної активності заперечується будь-який розвиток особистості, оскільки вважається, що виникнення соціальних мотивів поведінки можливе лише в структурах когнітивної мотивації: пізнавальна потреба, яка змістовно розкривається як потреба в нових враженнях, будучи зафіксованою на дорослому, перетворюється у мотив спілкування, що породжує відповідну форму діяльності. Спілкування, таким чином, є дериватом вродженої пізнавальної потреби [4, с. 8].

Існує безліч психологічних визначень сприймання, в яких, як зазначає В.О. Моляко, наводячи декілька в певній мірі досить довільно вибраних визначень сприймання, «...міститься не тільки багато в чому співпадаючий сенс, але й водночас досить виразна дискусійність» [9, с. 8].

Для прикладу наведемо одне із сучасних визначень сприймання, запропоноване В.В. Любімовим.

«Сприймання – процес побудови перцептивного образу актуально фізично присутнього об'єкта і/або отримання інформації з оточуючого середовища про можливі та/або необхідні форми поведінки» [4, с. 418].

І далі, В. В. Любімов наголошує на тому, що визначення сприймання як процесу формування перцептивного образу потребує уточнення через те, що «прикметник «перцептивний» міститься і в лівій, і в правій частині визначення; крім того, «образ» – це буквальный лінгвістичний переклад латинського слова «перцепт» [4, с. 9].

Сприймання як психічний пізнавальний процес не діє сам по собі, він протікає у тісній взаємодії з усіма іншими процесами. Тут включається і мислення, і уява, і емоції. Сприймання складає основу будь-якого пізнавального процесу більш високого рівня. Пізнавальна активність (що забезпечується пізнавальною потребою) вважається однією з найважливіших рушійних сил розвитку особистості.

Основними особливостями сприймання як психічного пізнавального процесу є його процесуальна первинність та зв'язок з усією пізнавальною діяльністю особистості. Сприймання розглядається у зв'язку з усіма когнітивними процесами як складний рухливий пізнавальний процес. Однією з важливих особливостей сприймання вважається можливість трансформації перцептивного образу. На побудову перцептивного образу впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Від них залежить якість побудованого образу.

Найбільш часто у психологічній літературі сприймання пов'язують з розумінням (як складовою мислення). Розуміння вважається необхідним атрибутом будь-якого рівня пізнання у контексті аналізу всіх психологічних аспектів особистості (сприймання, пам'яті, мови). Багато психологів трактують процес розуміння як творчий мисленнєвий процес. Сприймання у свою чергу теж розглядається як процес творчий.

У концепції творчого сприймання В.О. Моляко під сприйманням розуміється цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка нерозривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – в першу чергу); під творчим сприйманням розуміється саме процес (і його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш або менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [7].

Говорячи про творче сприймання, автор орієнтується на такі два основних варіанти його прояву: це сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитися обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак та ін. Стверджується, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) – буде творчим, оскільки теорія творчості базується на плинності як об'єктивної інформації, яку ми сприймаємо, так само й на плинності наших психічних процесів [9].

Значна увага у дослідженні психологічних особливостей сприймання приділяється саме суб'єктивним чинникам. Вивчаючи семантичну організацію суб'єктивного досвіду, у психосемантиці (О.Ю. Артем'єва, В.Ф. Петренко та ін.) виділяється 3 шари (елементи структури суб'єктивного досвіду), виділені на основі специфіки існування слідів діяльності (смислів): 1) перцептивний світ (поверховий шар суб'єктивного досвіду, в структурах якого оцінка об'єкту ще не відторгнута від модальних та інших чуттєвих характеристик), 2) картина світу (семантичний шар структури суб'єктивного досвіду: проміжний між поверховими і базовими шарами), 3) образ світу (базовий шар структури суб'єктивного досвіду) [1, 10].

Вивчаючи явище суб'єктивної семантики, автори досліджують суб'єктивний смисл, який існує в свідомості людини і актуалізується при суб'єкт-об'єктній взаємодії. Тобто систему стереотипів, через яку переломлюється кожний акт сприймання.

У спробі пояснити яким чином здійснюється роль особистості у процесі сприймання, Е. Бехтель та А. Бехтель [2] зазначають, що сприймаючи об'єкт, індивід отримує значно більше інформації, ніж йому можуть дати органи чуття. «Сприймання – не тільки певний відбір інформації, який здійснюється індивідом у відповідності зі своєю психічною конструкцією, але й певна трансформація інформації, що надходить, її заломлення під необхідним для індивіда кутом. Тобто крім інтроєктивного компоненту містить ще й проективний, пов'язаний з самою особистістю» [2, с. 18].

На думку авторів, у сприйманні беруть участь два компоненти – центральний (контекст) і периферичний (інформаційний «потік» від органів чуття). Стратегія суб'єкта у процесі сприймання вбачається у збільшенні ролі центрального і скороченні периферичного, що дозволяє зекономити сили (автоматизація сприймання).

Дослідники вводять поняття «антиципації сприймання» (передбачення властивостей об'єкта, результатів взаємодії з ним; передбачення розвитку подій, черговості), чим пояснюють проекційну функцію сприймання, яка є завжди індивідуально специфічною і відображає психологічні особливості особистості, її систему цінностей, пріоритетів, принципів обробки інформації. Наявність контекстуального компоненту сприймання, який входить складовою частиною у формоутворюваний образ, обумовлюють ці індивідуально-психологічні особливості особистості. Сприймання таким чином здійснюється, на думку Е. Бехтель та А. Бехтель, переломлюючись через особистісну структуру, стає особистісно обумовленим [2].

Дж. Брунер у своїх дослідженнях встановив, що будь-який акт сприймання – це класифікація сприйнятого, віднесення побаченого до певної категорії, існуючої у «картині світу» людини. З одного боку, це дуже зручно і не вимагає особливого нервового напруження, коли мова йде про вже знайомі об'єкти. Але часто це призводить до багатьох помилок, коли людина, замість розширення своїх уявлень про світ, відкидає ті ознаки сприйнятого, що не вписуються в уже існуючі стійкі уявлення.

Ідучи від загального до конкретного, можемо констатувати, що усе вищезазначене (у загальному вигляді) має стосуватися й сприймання творів мистецтва. Але у зв'язку з тим, що художнє сприймання виділене у психологічних дослідженнях як окремий вид, воно має містити, окрім загального принципу, ще й свої суттєві особливості. Пов'язуючи сприймання творів мистецтва з творчою діяльністю, деякі науковці вважають, що, сприймаючи твір мистецтва, людина має пройти ряд етапів, які відповідають етапам створення цього твору мистецтва.

Так, В.Ф. Петренко та Е.А. Коротченко зазначають, що говорячи про психологію мистецтва і про мову образів, виникає проблема «творець – твір – глядач». До неї входить вивчення особистості творця, вивчення структури і змісту самого твору мистецтва і, нарешті, розуміння твору мистецтва його «споживачем» (глядачем, слухачем, читачем). На думку авторів, естетичне переживання мистецтва глядачами, їх розуміння системи художніх конструктів, закладених у твір його творцем, залежить від рівня духовного, художнього розвитку глядача, від його світогляду та світовідчуття, від того наскільки цей твір мистецтва є резонансним його психічному, емоційному стану [11].

Процес сприймання творів мистецтва має індивідуальний характер. Аналізуючи фактори, що впливають на особливості сприймання творів живопису, Н.В. Медведєва наголошує на важливості індивідуальних особливостей сприймаючої особи: її особистісних якостей, підготовленості до такого сприймання, характеру естетичного досвіду, кола інтересів, установки тощо. «Сприймання твору мистецтва (художнє сприймання) має свої

особливості, пов'язані з умовним характером мистецтва та установкою на отримання позитивних емоцій від спілкування з твором мистецтва, – пише Н.В. Медведєва. Воно безпосередньо залежить від культури реципієнта, його естетичного досвіду, особистісних якостей і установок; умов сприйняття і якостей самого художнього твору» [6, с. 133].

Також активно вивчаються етапи становлення художнього сприймання в онтогенезі, фактори, що впливають на ефективність сприймання, засоби розвитку сприймання творів мистецтва.

Невід'ємним компонентом художнього сприймання вважається естетичне переживання мистецтва та розуміння системи художніх конструктів глядачами, закладених у твір його творцем, що залежить від рівня духовного, художнього розвитку глядача, від його світогляду та світовідчуття, від того наскільки цей твір мистецтва є резонансним його психічному, емоційному стану.

До компонентів сприймання творів живопису нам вважається доцільним віднести пізнавальний та емоційно-чуттєвий (які ми виділяємо на найзагальнішому рівні, припускаючи можливість більш детального поділу).

У контексті вивчення саме емоційно-чуттєвого компоненту художнього сприймання цікавим, на нашу думку, є дослідження психологічних особливостей сприймання абстрактного мистецтва Т.Д. Марцинковської, де розглядаються фактори, що сприяють виникненню абстрактного мистецтва, описуються механізми його сприйняття, специфіка естетичного сприймання абстрактних і сюжетних художніх творів. Проводиться порівняльний аналіз зовнішньої і внутрішньої форми музикальних та візуальних творів мистецтва, розкривається роль психофізичних і психологічних компонентів у сприймання абстрактних творів і прояву естетичних переживань, пов'язаних з сприйманням абстрактного живопису [5].

Також у цьому контексті нас зацікавило дослідження категоріальної структури сприймання пейзажів методами психосемантики В.Ф. Петренко [10; 11], Е.А. Коротченко[11]. Досліджуючи вербальні та невербальні семантичні простори пейзажів, було зроблено висновок, що семантичні простори пейзажів та вербальні семантичні простори відрізняються своїм розміром (кількістю виділених факторів) і змістом факторів. Невербальні семантичні простори мають менше факторів, які за змістом відповідні, але відрізняються від вербальних факторів. Сприймання творів живопису та опис вражень від сприймання породжує «переклад» з мови образів на мову словесну. Велике розходження у одного респондента в категоріальних структурах образів та їх вербальних описах засвідчують, що реципієнт «відчуває» картину одним чином, а коли говорить про свої відчуття – іншим.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, можемо сказати, що у спробі пояснити явище сприймання, його механізми та властивості, виникло багато психологічних теорій сприймання, які, з одного боку, роблять величезний внесок у створення єдиної теорії сприймання, а з іншого – залишають широке коло невирішених питань.

Виділяються такі суттєві особливості сприймання: процесуальна первинність, зв'язок з усією пізнавальною діяльністю особистості (особливо з розумінням), творчий та проєктивний характер сприймання.

Художнє сприймання виділяється як окремий вид естетичного сприймання, що має певні особливості: зв'язок з творчістю, індивідуальний характер, супроводжується естетичним переживанням.

Художнє сприймання включає в себе емоційно-чуттєвий та пізнавальний компоненти. Для дослідження емоційно-чуттєвого компоненту сприймання творів живопису інформативним може бути абстрактний живопис, тому що вплив абстрактного візуального ряду не може діяти на рівні знання, а проявляється в тому, що включає асоціації з попередніми уявленнями та емоційні механізми опосередкування, пов'язані з зовнішньою формою цього твору. Нові форми також пов'язують з можливостями формування емоційного переживання, яке певною мірою теж спирається на знання символів, що існують не так у свідомості, як у несвідомому особистості. Також інформативним у цьому контексті виявився психосемантичний підхід до дослідження категоріальної структури сприймання пейзажів, особливо відмінності між категоризацією на вербальному та невербальному рівні, а також можливість застосування опису настрою, вираженого в пейзажі як проєктивного методу, що виявляє особистісні характеристики реципієнта.

Картина є цілісною системою взаємодії кольору, композиції, фактури поверхні та сюжету. І тільки взаємодія усіх цих елементів дає остаточний результат – перцептивний, емоційно забарвлений образ, що утворюється у свідомості сприймаючого, його враження від побаченого. Поділяючи на частини цю систему і досліджуючи окремо її складові, ми втрачаємо можливість зрозуміти усі властивості системи в цілому. Тому, на наш погляд, сприймання картини потрібно розглядати як процес цілісний, не розділений на частини. Бо ні глядач не зможе примусити себе сприймати тільки певний елемент картини, абстрагуючись від усіх інших, ні психолог-дослідник не зможе визначити чи була певна зміна у глядача результатом сприймання конкретної властивості картини, чи може усіх одразу.

На цьому етапі нашого дослідження дуже важливим вбачається встановити які ж саме психологічні особливості та індивідуальні відмінності можна визначити та дослідити у процесі сприймання творів живопису.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева А.Ю. Основы психологии субъективной семантики / А.Ю. Артемьева (Под ред. П. Б. Ханиной) – М.: Наука; Смысл, 1999. – 359 с.
2. Бехтель Э.Е., Бехтель А.Э. Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
4. Любимов В.В. Психология восприятия / В.В. Любимов – М.: Эксмо, 2007. – 472 с.
5. Марцинковская Т.Д. Психология восприятия абстрактного искусства / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2008. – №6. – С. 83-91.

6. Медведева Н.В. Особливості художнього сприймання – показник творчого потенціалу особистості / Н.В. Медведева // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. – 2007. – Т. 12. – Вип. 2. – С. 128-136.
7. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия. / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. – Житомир, 2007. – Т.12. – Вип. 4. – С. 7-17.
8. Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены. / В.А. Моляко – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. – Житомир, 2008. – Т.12. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 7-14.
10. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф.Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
11. Петренко В.Ф., Коротченко Е.А. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи / В.Ф. Петренко, Е.А. Коротченко // Экспериментальная психология. – 2008. – №1. – С. 84-101.

Кривопишина О. А. (м. Суми)

АНАЛІЗ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ХРОНОТОПІВ АВТОРІВ ВЕРБАЛЬНО-ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

В статье на примере нескольких моделей индивидуализированного пространства авторов вербально-художественного текста доказано, что в процессе онтогенеза творческой личности в зависимости от влияния определенного типа факторов действуют одновременно две разнонаправленные силы: каждый раз авторский хронотоп одновременно тяготеет к неповторимости (в сравнении с другими индивидуализированными пространствами других личностей) и повторяемости (относительно своего неповторимого временно-пространственного аттрактора, который всегда разнообразен в сравнении с другими пространствами, и всегда одинаковый, соответствуя себе).

Ключевые слова: модели индивидуализированного пространства, автор вербально-художественного текста, индивидуальный хронотоп, временно-пространственный аттрактор, фрактал, процесс онтогенеза творческой личности.

This article regards some models of individualised space of verbal-and-art text authors and hereby proves that in the process of ontogenesis of a creative person two rectified forces act simultaneously depending upon the influence of a certain factor type: every time the author's chronotop tends simultaneously to originality (in comparison with other individualized space of other authors) and reiteration (concerning its unique time-and-space attractor, which is always different to other spaces and always the same corresponding to itself).

Keywords: models of individualised space, author of verbal-and-art texts, creative person, time-and-space matrix, landscape of creativity, Individual chronotop, time-and-space attractor, fractal, process of ontogenesis of a creative person.

Актуальність. Основу уявлення про просторову структуру психіки закладено І. М. Сеченовим, котрий сформулював принцип рефлексорного кільця як загального принципу організації психіки [9]. І, хоча стосовно просторових характеристик психіки нині не можна говорити про такі ознаки, як

форма, точна локалізація, розміри, метричні відношення, а можна говорити лише про загальні, топологічні структури [3], все ж таки психіка може бути описана у категоріях просторовості.

Тут доречно згадати визначення, яке дав поняттю хронотопа М. М. Бахтін, котрий поширив на гуманітарні науки термін, запозичений з математичного природознавства, куди в свою чергу той був уведений і обґрунтований на базі теорії відносності Ейнштейна:

«Істотний взаємозв'язок часових і просторових відношень, художньо освоєних у літературі, ми будемо називати **хронотопом** (що означає в дослівному перекладі — “часопростір”). <...> «Це — абстрактно-понятійне утворення, необхідне для формалізації та строго наукового вивчення багатьох конкретних явищ. Але смисли існують не тільки в абстрактному мисленні, — з ними має справу й художнє мислення. <...> ...які б не були ці смисли, щоб увійти в наш досвід (притому соціальний досвід), вони повинні набути якогось часо-просторового вираження, тобто набути знакової форми, яку ми чуємо й бачимо (ієрогліф, математична формула, словесно-мовне вираження, малюнок та ін.). Без такого часо-просторового вираження неможливо навіть найабстрактніше мислення. Отже, **будь-яке входження в сферу смислів відбувається тільки через ворота хронотопів**» [1, с. 121 та 289–290].

На користь того, що дослідження архітектурного простору-часу як різних способів «буття в середовищі» зі своїми специфічними засобами бачення цього середовища є актуальними, промовляє і той факт, що їхні результати багато в чому збігаються з результатами досліджень інтелекту взагалі, а також досліджень креативності, творчості тощо. Маємо на увазі, зокрема, дослідження Ж. Піаже, О. М. Леонтьєва, Л. М. Веккера, Л. А. Венгера, Я. О. Пономарьова, В. О. Моляко та багатьох інших.

У попередніх роботах, розвиваючи основні положення системно-стратегічного підходу, розробленого академіком В. О. Моляко, нами було доведено можливість дослідження механізмів процесу літературної творчості за допомогою виявлення універсальних і особистісних атракторів — часо-просторових чинників онтогенезу особистості, які впливають на складення неповторного, складного, авторського малюнку «фрактала» [див. 4,5,6,]. Аналіз основних типів таких атракторів, виокремлених за оціночною віссю (позитивні, негативні, змішані) та за векторною спрямованістю взаємовпливів особистості та середовища, зокрема, за осями «впорядкованість» і «гармонійність», «природність / штучність», дозволив зробити висновок щодо наявності взаємозв'язку між віковими точками розвитку творчої особистості (зокрема, точками визрівання основних мозкових структур) і впливами часо-просторових чинників різних типів (атракторами).

Мета дослідження: проаналізувати особливості формування індивідуальних хронотопів (часо-просторових матриць) авторів вербально-художніх текстів залежно від впливу певних типів атракторів у процесі онтогенезу.

Завдання дослідження полягає в уточненні і конкретизації взаємозв'язку між віковими точками розвитку творчої особистості (зокрема, точками

визрівання основних мозкових структур) і впливами часо-просторових чинників різних типів (атракторів) на прикладі авторів вербально-художніх текстів.

На відміну від моделі Володимира Набокова, який створює «ілюзорний простір» (див., наприклад, назву одного з романів — «Інші береги»), Гайто Газданов ніби провалюється в нього, несвідомо занурюється, що пояснюється високою мірою емпатії (яка є емоційним виходом за межі власного «Я»), забуванням себе під час занурення в інший світ — світ іншої людини або ситуації (див. автобіографічний роман «Вечір у Клер»).

Ще в дитинстві з ним трапилися дві події — зовнішня і внутрішня, — що буквально символізували це «зісковзування» в інший простір:

«З раннього мого дитинства я запам'ятав лише одну подію. Мені було три роки. <...> Пам'ятаю, що я залишився один у вітальні й годував мого іграшкового зайця морквою, яку попросив у куховарки. Раптом дивні звуки, що лунали знадвору, привернули мою увагу. Вони були схожі на тихе гурчання, що переривалося зрідка протяжливим металевим дзенькотом, дуже тонким і чистим. Я підійшов до вікна, але як я не намагався піднятися навшпиньках і що-небудь побачити, нічого не вдавалося. Тоді я підкотив до вікна велике крісло, піднявся на нього й звідти вліз на підвіконня. Як зараз бачу пустельний двір унизу й двох пильщиків; вони по черзі рухалися назад і вперед, як погано зроблені металеві іграшки з механізмом. Іноді вони зупинялися, відпочиваючи; і тоді лунав дзенькіт раптово затриманої пилки, що й затремтіла. **Я дивився на них як зачарований і несвідомо сповзав з вікна. Уся верхня частина мого тіла звисала у двір.** Пильщики побачили мене; вони зупинилися, піднявши голови й дивлячись нагору, але не промовляючи ні слова. Був кінець вересня; пам'ятаю, що я раптом відчув холодне повітря й у мене почали мерзнути кисті рук, не закриті рукавами, що відтягнулися назад. У цей час у кімнату ввійшла моя мати. Вона тихенько наблизилася до вікна, зняла мене, закрила раму — і зомліла. Цей випадок запам'ятався мені надзвичайно; я пам'ятаю ще одну подію, те, що трапилося значно пізніше, — і обидва ці спогади відразу повертають мене в дитинство, у той період часу, розуміння якого мені тепер уже недоступно.

Ця друга подія полягала в тому, що коли мене тільки що навчили грамоти, я прочитав у маленькій дитячій хрестоматії оповідання про сільського сироту, якого вчителька з милості прийняла в школу. Він допомагав сторожу розтоплювати пічку, прибирав у кімнатах і дуже ретельно вчився. І от одного разу школа згоріла, і цей хлопчик залишився взимку на вулиці в суворий мороз. **Жодна книга згодом не справила на мене такого враження: я бачив цього сироту перед собою, бачив його мертвих батька й матір й обгорілі руїни школи; і горе моє було таким сильним, що я ридав дві доби, майже нічого не їв і дуже мало спав. <...>**

Згодом таке «зісковзування» відбулося у світ книг і тривало все життя:

«Я тоді багато читав; пам'ятаю портрет Достоевського на першому томі його творів. Цю книгу в мене відібрали й сховали; але я розбив скляні дверцята шафи й з безлічі книг витягся саме том з портретом. Я читав усе не

перебираючи, але не любив книг, які мені давали, і ненавидів усю «золоту бібліотеку», за винятком казок Андерсена й Гауфа. **У той час особисте моє існування було для мене майже невідчутним.** Читаючи Дон-Кіхота, я уявляв собі все, що з ним відбувалося, але **робота моєї уяви відбувалася без мене**, і я не робив майже ніяких зусиль. Я не брав участі в подвигах Лицаря Сумного Образу й не сміявся ні над ним, ні над Санчо Пансою; **мене взагалі начебто не було й книгу Сервантеса читав хтось інший.** Я думаю, що **цей час посиленого читання й розвитку, що був епохою мого цілком несвідомого існування, я міг би порівняти з найглибшою щирою неприємністю.** В мене залишалося лише одне почуття, що **остаточно дозріло тоді й уже згодом мене не полишало, почуття прозорого й далекого суму, цілком безпричинного й чистого.**

<...> Я опам'ятався від цього стану через рік, незадовго до вступу в гімназію. І **вже тоді всі мої відчуття були мені відомі, і надалі відбувалося тільки зовнішнє розширення моїх знань, дуже незначне й дуже неважливе.** Моє внутрішнє життя починало існувати всупереч безпосереднім подіям; і всі зміни, що відбувалися в ньому, відбувалися в темряві й поза якоюсь залежністю від моїх оцінок з поведінки, від гімназичних покарань і невдач. <...>

Нагадаємо, що у цей період визрівають такі мозкові структури: У цей період **визрівають такі мозкові структури:** відбувається формування третинних коркових зон у задніх відділах кори, які забезпечують виконання конкретних операцій, формування третинних зон блока програмування поведінки (фронтальні зони), що забезпечують виконання формальних операцій. Визрівають еволюційно молодші фронтальні зони передніх відділів кори великих півкуль, які переважно забезпечують аналітико-синтетичну діяльність мозку, беруть участь у побудові програм поведінки й контролюють їх виконання. У сім років зупиняється процес росту кори і досягається вища точка інтенсивного розвитку вторинних та третинних зон кори великих півкуль, що є фізіологічними передумовами виникнення психічних новоутворень. Також відбувається визрівання задніх і передніх відділів мозку від перших до останніх (функція приймання, зберігання та переробки інформації), від первинних (проекційні, аналізаторні — зорова, слухова тощо) проекційних зон до вторинних й від них до третинних (остаточне завершення формування образів на основі міжсенсорного впливу) асоціативних зон.

Саме в цей період (у вісім років) у процесі онтогенезу творчої особистості Гайто Газданова трапився травмуючий вплив — помер батько:

«Батько мій помер, коли мені було вісім років. <...>

«...ховав священик: дзвонили дзвони, яких він так не любив; і на тихому цвинтарі буйно ріс високий бур'ян. Я прикладався до воскового чола; мене підвели до труни, і дядько мій підняв мене, тому що я був занадто малий. **Та хвилина, коли я, ніяково висячи на руках дядька, заглянув у труну й побачив чорну бороду, вуса й закриті очі батька, була найстрашнішою хвилиною мого життя.** Гуділи високі церковні зводи, шаруділи плаття тіток, і раптом я побачив нелюдськи скам'янілу постать моєї матері. **У ту ж секунду я раптом зрозумів усе: крижане почуття смерті охопило мене, і я відчув**

хворобливу несамовитість, відразу побачивши десь у нескінченній далечині мою власну кончину — таку ж долю, як доля мого батька. Я був би радий умерти в ту саму мить, щоб розділити долю батька й бути разом із ним.

У мене **стемніло в очах**. Мене підвели до матері, і її холодна рука лягла на мою голову; я глянув на неї, але мати не бачила мене й не знала, що я стою поруч із нею. Із цвинтаря незабаром ми поїхали додому; коляска підстрибувала на ресорах, могила мого батька залишалася позаду, повітря гойдалося переді мною. Усе далі й далі беззвучно сковзають кінські спини; ми повертаємося додому, а **батько нерухомо лежить там; з ним загинув я**, і мій чудесний корабель, і острів з білими будинками, який я відкрив в Індійському океані. Повітря коливалося в моїх очах; жовте світло раптом замигтіло переді мною, нестерпне сонячне полум'я, кров долила до моєї голови, і я **дуже погано себе відчув**. Удома мене уклали в постіль: я **занедужав** на дифтерит.

Мені все життя здавалося — **навіть коли я був дитиною**, — що я **знаю якусь таємницю, якої не знають інші; і ця дивна ілюзія ніколи не полишала мене**. Вона не могло ґрунтуватися на зовнішніх даних: я був не більш і не менш освічений, ніж усе моє неосвітчене покоління. Це було почуття, що існувало незалежно від моєї волі. **Дуже рідко, у найнапруженіші хвилини мого життя, я відчував якесь миттєве, майже фізичне переродження й тоді наближався до свого сліпого знання, до неясного збагнення чудесного**. Але потім я опам'ятовувався: **я сидів, блідий і знесилений, на тому ж місці, і як і раніше все навколишнє ховалося у свої кам'яні, нерухомі форми, і предмети знову знаходили той постійний і неправильний вигляд, до якого звик мій зір**» [2].

На схемі видно, що простір «потойбічної реальності» (реальності «таємниці», «дивної ілюзії») є більш реальним, ніж фізичний простір навколо особистості:

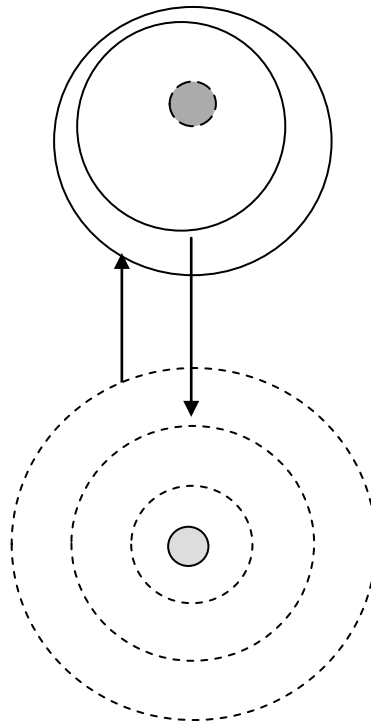


Рис. 1. Модель індивідуалізованого простору творчої особистості (Гайто Газданов)

Якщо у Гайто Газданова процес «зісковзування» в інший простір векторно може бути визначений як занурення (варіант — падіння, якщо згадати епізод із раннього дитинства), то у Жана Поля Сартра цей вектор спрямований угору: розпочавши з невизначеності (тобто пустоти, ненаповненості індивідуальним змістом), протягом життя він піднімався нагору (за допомогою книг, а потім власної творчості, — загалом слів; не випадково й автобіографічний його текст має назву «Слова»:

«Поцілунок безвусого, говорили в ті роки, як їжа без солі, або, додам я, як чеснота без гріха, як моє життя з 1905 по 1914 рік. Якщо людська особистість визначається в боріннях із самою собою, я був невизначеністю у плоті й крові. Якщо любов і ненависть є дві сторони однієї медалі, я не любив нікого й нічого. З мене нічого взяти: тому, хто прагне подобатися, не до ненависті. І не до любові. Виходить, я Нарцис? Ні, навіть і не Нарцис. Цілком поглинений тем, щоб зачаровувати оточуючих, я забуваю про себе. Правду кажучи, зовсім не так цікаво ліпити пиріжки з піску, малювати карлочки й задовольняти природні потреби — мої діяння здобувають ціну в моїх очах не раніше, ніж хоч один з дорослих прийде від них у захват. На щастя, у оплесках браку немає. чи слухають вони мою балаканину або фуги Баха — на губах у дорослих та ж сама багатозначна посмішка гурманів і співучасників. А отже, за суттю своєю я — культурна цінність.

Культура просочила мене наскрізь, і я за допомогою випромінювання повертаю її своїй родині, як ставок повертає вечорами сонячне тепло.

Я розпочав своє життя, як, цілком імовірно, і скінчу його серед книг.

<...> Даремно я став би шукати у своєму минулому строкаті спогади, радісну відчайдушність сільського дитинства. **Я не длубався в землі, не розоряв гнізд, не збирав рослин, не стріляв з рогатки у птахів. Книги були для мене птахами й гніздами, свійськими тваринами, стайнею й полями. Книги — це був світ, відбитий у дзеркалі; вони мали його нескінченну щільність, різноманіття й непередбаченість.** Я робив невдалі вилазки: видирався на стільці й столи, ризикуючи викликати обвали й загинути під ними. Книги з верхньої полиці довгий час залишалися поза межами моєї досяжності; інші — не встигнув я їх відкрити – у мене відбирали; були й такі, що самі ховалися від мене: я їх почав читати, поставив, як мені здалося, на місце, а потім цілий тиждень не міг знайти. У мене були моторошні зустрічі: відкриваю альбом, бачу кольорову вклейку – переді мною копошаться мерзенні комахи. **Розтягнувшись на килимі, я пускався в подорожі по Фонтенелю, Аристофану, Рабле; фрази чинили мені фізичний опір: їх доводилося розглядати з усіх боків, кружляти навколо так близько, робити вигляд, начебто йдеш, і раптово повертатися, щоб захопити їх зненацька, — найчастіше вони так і не видавали своєї таємниці. Я був Лаперузом, Магелланом, Васко да Гамою, я відкрив дивовижні племена: «хеатонтиморуменос» у комедії Теренція, перекладеній олександрійським віршем, «ідіосинкразію» у праці з порівняльного літературознавства, «Апокопа», «хіазм», «парангон» і тисячі інших загадкових і недоступних готтентотів виникали раптом десь наприкінці сторінки, миттєво вносячи плутанину в цілий абзац. Про зміст цих**

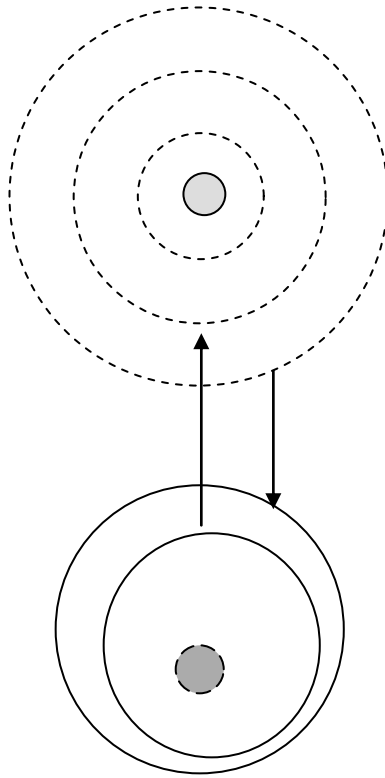
непіддатливих і темних слів мені довелося довідатися тільки років через десять — п'ятнадцять, але вони й понині зберегли для мене свою непрозорість: це перегній моєї пам'яті.

<...> Я знайшов свою релігію: книга стала мені здаватися важливішою за всього на світі.

У книжкових полицях я відтепер бачив храм. Онук служителя культу, я жив на даху світу, на шостому поверсі, на найвищій гілці священного дерева: її стовбуром була шахта ліфта. Я ходив по кімнатах, виходив на балкон, дивився зверху вниз на перехожих, кивав через ґрати балкона Люсетті Моро, моїй однолітці й сусідці — золотими локонами і юною жіночністю вона походила на мене самого, – потім повертався в КЕЛІЮ або ПЕРЕДХРАМ'Я, так, власне кажучи, моє «я» взагалі його не полишало. Коли мати водила мене в Люксембурзький сад – а це траплялося щодня, – ці низинні краї спозирали лише порожню оболонку: моє переможне «я» не залишало свого сідала. Гадаю, що воно там і понині. У кожної людини свої природні координати: рівень висоти не визначається ні домаганнями, ні гідностями – усе вирішує дитинство. Моя висота — шостий поверх паризького будинку з видом на дахи. У долинах я задихався, низини мене пригнічували: здавалося, я на планеті Марс й ледве тягну ноги, мене розплющувала сила тяжіння. Варто було мені піднятися на горбок, я блаженствував; я повертався на свій символічний шостий поверх, вдихав розріджене повітря витонченої словесності, всесвіт уступами розташовувалася біля моїх ніг, і кожний предмет принижено молив про ім'я, дати йому ім'я значило одночасно й створити його, і опанувати ним. Якби не впав я в цю капітальну оману, я б у житті не став письменником.

Сьогодні, 22 квітня 1963 року, я правлю цей рукопис на десятому поверсі нового будинку; у відкрите вікно я бачу цвинтар, Париж, блакитні пагорби Сен-Клу. Здавалося б, я невинуватий. І, однак, усе змінилося. Якби в дитинстві я домагався цього високого положення, у моїй пристрасі до голубників можна було б убачити плід честолобства, марнославства, бажання відігратися за маленький зріст. Але все було інакше: мені ні до чого було дертися на своє священне дерево – я вже сидів на ньому і просто не праг злазити. Я й гадки не мав про те, щоб піднятися над людьми; я прагнув бути в повітряному просторі серед ефемерних подоб світу речей. У наступні роки я не тільки не прагнув до повітроплавання, але всіляко намагався опуститися на дно – знадобилися свинцеві підошви. Іноді мені вдавалося на піщаному ґрунті торкнутися мешканців морських глибин, яким я був покликаний дати ім'я. Але частіше я робив це даремно: нескорима легковагість тримала мене на поверхні. Зрештою мій висотомір зіпсувався, і тепер я іноді аеростат, іноді батисфера, іноді й те й інше разом, як і належить нашому братові; за звичкою я проживаю в повітрі й без особливої надії на успіх втручаюся в усе, що діється внизу» [8, с. 367-479].

Тому можна просто розвернути на газданівську часо-просторову модель на 180 градусів – і отримаємо модель Сартра:



**Рис. 2. Модель індивідуалізованого простору творчої особистості
(Жан Поль Сартр)**

Висновки. Таким чином, на прикладах декількох (досить довільно вибраних з величезного масиву проаналізованих текстів життя і творчості авторів ВХТ) моделей індивідуалізованого простору творчих особистостей авторів вербально-художнього тексту видно, що діють одночасно дві різноспрямовані сили: щоразу авторський хронотоп одночасно тяжіє до неповторності (порівняно з іншими індивідуалізованими просторами інших особистостей) й повторюваності (відносно свого неповторного часо-просторового атрактору, що є завжди різний у співставленні з іншими просторами і завжди однаковий, що дорівнює собі).

Тобто неповторні індивідуальні фрактали кожного з авторів вербально-художнього тексту, якщо розташувати їх серед решти таких само неповторних фракталів інших авторів ВХТ, будучи поміщеними до іншої сітки координат (біографічні події, життєвий шлях, особливості творчого доробку тощо), відразу ж виявляються однорідними, однаковими за структурою.

Цікаво було б простежити повторюваність основних типів фракталів в межах тієї чи іншої культури, епохи, нації, чи просто жанру або художнього напрямку/угруповання, географічного локусу, створивши «часо-просторові паспорти», як ми зробили це стосовно окремих творчих особистостей (знову ж таки згадаємо топорівські характеристики «московського» чи «петербурзького» «текстів»). Але це вже тема для окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.

2. Газданов Г. Вечер у Клер / Газданов Гайто. [Електрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioteka.org.ua/book.php?id=1120012188&p=1>
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 176 с.
4. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості у юності у вимірах теорії динамічних систем / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – № 22 (46). – С.43–50.
5. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості як окремий прояв «просторового самовиявлення» особистості / Актуальні проблеми психології. – Т.10, ч.11 / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2009. – С.226-241.
6. Кривопишина О. А. Часо-просторові «атрактори» процесу літературної творчості та механізми їх взаємодії під час онтогенезу творчої особистості / Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості і обдарованості. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової. – Т.6, Вип.3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. – С.142-148.
7. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
8. Сартр Ж. П. Слова / Жан Поль Сартр // Стена: избранные произведения; [пер. Ю. Яхниной и Л. Зониной. — М.: Изд-во политической литературы, 1992. – С. 367–479. – (цит. по эл. версии. – Режим доступа: http://webreading.ru/books/prose_/prose_classic/sartr_zhan-pol_slova.txt.zip
9. Сеченов И. М. Физиологические очерки: науч.-метод. пособ. / И. М. Сеченов. – М., Пг., ГИЗ, 1923. – Ч. 2. – 296 с.

Кунгурцева Л. В. (м. Київ)

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ БАТЬКІВСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

В статье представляются результаты эмпирических исследований одаренных детей-сирот с использованием метода наблюдения. При помощи оригинальных методик изучены психологические особенности одаренных детей в условиях родительской депривации. Материал будет полезен психологам, которые работают в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: одаренность, дети-сироты, депривация, наблюдение.

The results of empirical research for gifted childrens-orphans with method observe are presented in article. With help of original methodic psychological special gifted childrens in condition parents depravation are researcted. The material are useful for psychologists, who work in special school type.

Keywords: gift, gifted childrens-orphans, depravation, observe.

Особливості сучасного соціально-економічного розвитку нашої держави загострили багато проблем з прикладної педагогіки та психології, зокрема, проблеми навчання і виховання в закладах інтернатного типу та підготовки їх вихованців до самостійного життя.

Цій проблемі присвячено безліч праць вчених-психологів. Автори пояснюють негативні особливості дітей, що виховуються в установах інтернатного типу, в першу чергу окремою соціальною ситуацією, обтяженою материнською, емоційною і сенсорною депривацією (Л.І. Божович,

Л.М. Галіглузова, І.В. Дубровіна, Н.М. Кольцова, Н.В. Кузнецова, І. Лангмейєр, М.І. Лісіна, З. Матейчек, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, А.Г. Рузський, В.М. Слуцький, Н.М. Толстих, Л.М. Шіпіціна, І. Боублі, Б. Ізард, Х. Маас та ін.) Більшість вчених сходяться на думці, що в такій соціальній ситуації розвитку формується стан психічної депривації, що негативно впливає на розвиток дітей, однак, психологічні механізми та розміри цього впливу остаточно не з'ясовані.

Поняття психічної депривації на основі даних, якими оперує світова психологічна наука і практика, ввели чехословацькі вчені Й. Лангмейєр і З. Матейчек [2]. Відомо, що сутність цього терміну автори вбачають у позначенні психічного стану, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єктові не надається реальної можливості для задоволення основних психічних потреб у достатній мірі та протягом тривалого періоду.

Вчені визначають існування синтезу зовнішньої та внутрішньої депривації психічного розвитку особистості. До зовнішньої депривації науковці відносять такі: виховання дитини в закладі, госпіталізація, сенсорний голод, гіперстимуляція, недостатність і надмірність спілкування, депривація в девіантній сім'ї при неправильному вихованні; культурна депривація, екстремальна депривація – нещасні випадки, війни, пожежі, землетруси, катастрофи. До внутрішньої відносять такі: фізичні та функціональні порушення, темперамент та ін.

Педагогічні колективи сирітських установ фактично самотійно визначають шляхи та форми супроводу розвитку вихованців, причому вибудовують виховні системи у своїх закладах без урахування природи психічної депривації. Особливі труднощі виникають у роботі з обдарованими дітьми. Тому зловбоденні проблеми підготовки до самотійної життєдіяльності вихованців інтернатних закладів, її наукова нерозробленість та безпосередні запити практиків і визначили вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – вивчити психологічні особливості обдарованих учнів в умовах батьківської депривації.

Відповідно до мети нами були поставлені наступні завдання:

1. Здійснити аналіз проблеми «психічна депривація».
2. Виявити психологічні особливості особистості обдарованих дітей-сиріт.
3. Розробити рекомендації по роботі з обдарованими учнями в умовах батьківської депривації.

Одним з чинників при виникненні психічної депривації є недостатнє надходження стимулів соціальних, чутливих, а також сенсорних, що відбувається, коли дитина живе в ситуації "соціальної ізоляції".

Якщо розглянути результати всіх численних робіт про розвиток дітей в інтернатних установах, то можна відзначити, по-перше, що їх абсолютно переважаюча більшість тотожно вказує на невідгідні сторони установи як виховного середовища для дитини. У дослідженнях у всіх випадках однозначно приводиться, що несприятливе середовище установ зачіпає, особливо, дітей раннього віку та тих, що виховувалися значно більше, ніж ті діти, які поступають до установи тільки в шкільному віці.

Той факт, що у дітей, що зростають в деприваційних умовах, встановлюються різні форми деприваційних наслідків, вказує поза сумнівом на те, що слід серйозно зважати на індивідуальні чинники, що вносяться самою дитиною в деприваційну ситуацію (властивості конституції, стать, вік, можливо і патологічні ознаки).

Вивченню особливостей розвитку дітей, що виховуються в дитячих установах інтернатного типу, присвячені дослідження психологів і педагогів, таких як І.В. Дубровіна, А.Г. Рузська, М.І. Лісіна, Е.О. Смірнова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Н.Н. Денисевич, Я. Гошовський. Проведені ними дослідження показали, що діти відчують дефіцит спілкування в інтернатних установах, що викликає у них стан психічної депривації. Ряд учених роблять спроби класифікації найбільш типових проявів поведінки дітей в умовах обмеження основних життєвих стимулів. Вони виділяють різні типи дітей, що мають наслідки психічної депривації.

Вчені зважаючи на той факт, що ситуацію, де допомога і підтримка обмежені і не задоволена потреба дитини в любові і визнанні, можна вважати критичною. Відповідно виділяють 3 типи дітей з психічної депривацією: а) прагнучі до компенсації, б) добре пристосовані, в) пригнічені [2, 3, 4]. Тому, на думку спеціалістів при розробці програми психолого-педагогічного сприяння розвитку особи дитини, позбавленого батьківського піклування, основну увагу приділяє індивідуальному підходу до кожної дитини з урахуванням причин його сиротіння. Найбільше труднощів в таких умовах зазнають обдаровані учні, які проживають у збіднених соціальних умовах і в зв'язку з цим мають проблеми з актуалізацією своєї обдарованості.

Значні проблеми виявляються у сфері спілкування. Це понижена ініціативність дітей, бідність арсеналу засобів спілкування. Спілкування далеке не єдина сфера, де виявляються істотні відмінності у вихованні дитини поза сім'єю і в сім'ї. Спілкування – це чинник, який визначає багато вторинних відмінностей. Вихованці інтернатних установ відрізняються пониженою допитливістю, млявістю і апатією при знайомстві з новими враженнями. В інтернатній установі дитина постійно спілкується з однією і тією ж достатньо вузькою групою однолітків, причому сам він не владний віддати перевагу тій чи іншій групі, як це здатний зробити будь-який учень звичайної школи, але одночасно його не можна і виключити з неї. Приналежність до певної групи однолітків стає як би безумовною. Це веде до того, що відношення між однолітками складається не як приятельські, дружні, а за типом споріднених. Таку безумовність в спілкуванні з однолітками в дитячій установі, з одного боку, можна розглядати як позитивний факт, який сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків виступає певним аналогом сім'ї, з іншого боку, не можна не побачити і помітних витрат – подібні контакти не сприяють розвитку навиків спілкування з однолітками, умінню налагодити рівноправні відносини з незнайомою дитиною, адекватно оцінити свої якості, необхідні для вибіркового дружнього спілкування.

У цих дітей маса проблем, які невідомі дитині в нормальній сім'ї. Кожна дитина, що живе в інтернаті, вимушена адаптуватися до більшого числа

однolitків. Його контакти з ними поверхневі, знервовані, поспішні: він одночасно домагається уваги і відкидає їх, переходячи на агресію або пасивне відчуження. Потребуючи любові, він не вміє поводитися так, щоб з ним спілкувалися відповідно до цієї потреби.

Організація та методика досліджень. З метою вивчення психологічних особливостей обдарованих учнів, які виховуються в умовах батьківської депривації було складено таку програму досліджень:

1. Вивчення особистості обдарованого учня за допомогою карти спостереження Л. Стотта.

2. Проведення структурованої бесіди з педагогами та опікунами щодо особливостей проявів психічних станів та спілкування.

Для організації дослідження було сформовано вибірку в кількості 108 учнів, які навчаються та виховуються в умовах школи-інтернату і були номіновані як обдаровані у різних видах діяльності. В емпіричному дослідженні брали участь учні 9-11 класів, серед яких 67 (62%) осіб чоловічої статі, 41 (38%) особи – жіночої статі. В загальній сукупності досліджуваних 44 учні (40,7%) були віком 15 років, 31 учень (28,7%) віком 16 років, 33 учня (30,6%) віком 17 років. Усі респонденти виховуються в інтернаті протягом різного терміну: (23 учні (21,3%) перебувають в інтернаті більше 10 років, 36 учнів (33,3%) – виховуються в інтернатних умовах п'ять і більше років, 49 учнів (45,4%) – від 1 до 4 років.

В якості досліджуваних виступали 108 обдарованих учні, які навчаються у Волинській області у Володимир-Волинській спеціалізованій школі-інтернат І-ІІІ ступеня «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки», Маяківському навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа-інтернат І - ІІІ ступенів – лінгвістичний ліцей», Луцькому навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа-інтернат І – ІІІ ступенів— правознавчий ліцей з посиленою фізичною підготовкою».

Карта спостереження Л. Стотта використовується для діагностики труднощів адаптації дитини до школи. Аналіз процесу спостереження дає можливість вивчити картину емоційного стану дитини, який не дозволяє їй адекватно пристосовуватися до вимог шкільного життя.

Карта складається з 198 «відрізків», які спрямовані в такі 16 синдромів.

I. Недовіра до нових людей, речей, ситуацій. II. Депресія. III. Занурення в себе. IV. Тривожність по відношенню до дорослих. V. Ворожість по відношенню до дорослих. VI. Тривожність по відношенню до дітей. VII. Недолік соціальної нормативності. VIII. Ворожість по відношенню до інших дітей. IX. Невгамовність. X. Емоційне напруження. XI. Невротичні симптоми. XII. Несприятливі умови середовища. XIII. Інтелектуальні проблеми. XIV. Сексуальний розвиток. XV. Хвороби та органічні порушення. XVI. Фізичні дефекти.

Карта заповнюється вчителем, вихователем, опікуном або класним керівником, який добре знає учня. В реєстраційному бланку закреслюються ті цифри, які відповідають формам поведінки (синдрому), найбільш характерному для даного учня. При підрахунку симптом, який знаходиться зліва від

вертикальної ризи оцінюється одним балом, справа – двома. Підраховується сума балів по кожному синдрому і загальний «коефіцієнт дезадаптованості» по сумі балів за всіма синдромами. Поряд з кількісною обробкою проводиться якісний аналіз даних. Велика кількість закреслених відрізків у дитини (в порівнянні з іншими) дає можливість зробити висновок про серйозні порушення в розвитку його особистості та поведінки, а також виділити ті синдроми, які в першу чергу визначаються порушення і подолання яких повинно займати центральне місце в роботі з дитиною.

Критерії оцінювання (за картою Стотта):

I. НД – недовіра до нових людей, речей, ситуацій. Це веде до того, що будь-який успіх коштує дитині великих зусиль. В 1 до 11 – менш явні симптоми, від 12 до 17 – симптоми явного порушення.

II. Д – депресія. В більш легкій формі (симптом 1 – 6) час від часу спостерігаються різного роду перепади активності, зміна настрою. Наявність симптомів 7 і 8 свідчать про схильність до роздратування і фізіологічного виснаження. Симптоми 9 – 20 відображають більш гострі форми депресії. Пунктом синдром «Д» звичайно супутніми є виражені синдроми «ВВ» і «ТВ», особливо в крайніх формах депресії.

III. У – занурення в себе. Уникнення контакту з людьми, самоусунення. Захисна установка по відношенню до будь-яких контактів з людьми, неприйняття проявленого до нього почуття любові.

IV. ТВ – тривожність по відношенню до дорослих. Хвилювання та невпевненість в тому, цікавиться ним дорослий, чи люблять його. Симптоми 1 – 6 – дитина намагається переконатися, «приймають» чи люблять його дорослі. Симптоми 7 – 10 звертає на себе увагу і перебільшено добивається любові дорослого. Симптоми 11 – 16 проявляє велике занепокоєння, чи приймають його дорослі.

V. ВВ – ворожість по відношенню до дорослих. Симптоми 1 – 4 – дитина проявляє різні форми неприйняття дорослих, які можуть бути початком ворожості та депресії. Симптоми 5 – 9 – відносяться до дорослих вороже, то намагаються дибитися їх доброго відношення. Симптоми 10 – 17 – відкрита ворожість, яка проявляється асоціальною поведінкою. Симптоми 18 – 24 – повна, некерована, звичайна ворожість.

VI. ТД – тривога по відношенню до дітей. Тривога дитини за прийняття себе іншими дітьми. Часом вона приймає форму відкритої ворожості. Всі симптоми однаково важливі.

VII. А – недолік соціальної нормативності (асоціальність). Невпевненість у схваленнях дорослих, яка виражається в різних формах негативізму. Симптоми 1 – 5 – відсутність старань сподобатися людям. Байдужість і відсутність зацікавленості в добрих відносинах з ними. Симптоми 5 – 9 у більш старших дітей можуть вказувати на певну ступінь незалежності. Симптоми 10 – 18 – відсутність моральної ретельності в дрібницях. 16 – вважає, що дорослі недружелюбні, вмішуються, не маючи на це прав.

VIII. ВД – ворожість до дітей (від ревнивого суперництва до відкритої ворожості).

IX. Н – невгамовність. Невгамовність, нетерплячість, непридатність до роботи, яка потребує посидючості, концентрації уваги і роздумів. Схильність до короткочасних та легких зусиль, уникнення довготривалих зусиль.

X. ЕН – емоційне напруження. Симптом 1 – 5 свідчать про емоційну незрілість. 6 – 7 про серйозні страхи. 8 – 10 – про прогули та не пунктуальність.

XI. НС – невротичні симптоми. Гострота їх може залежати від віку дитини, вони також можуть бути наслідками існуючого раніше порушення.

Коефіцієнт дезадаптації основної частини вибору складає від 8 до 25 балів. Показник більше 25 балів – свідчить про значні, серйозні порушення механізмів особистісної адаптації, ці діти стоять на межі клінічних порушень і потребують спеціальної допомоги та втручання психоневролога.

В контексті програми нашого дослідження було розроблено структуровану бесіду щодо психологічних особливостей обдарованих учнів, які виховуються в школі-інтернаті. Для таких цілей педагогам та опікунам було запропоновано відповісти на ряд запитань: 1. Чим особливо відрізняється Ваш учень? 2. Чи має друзів серед вихованців? 3. Як легко вступає в контакт з незнайомими особами? 4. Чи проявляє гнучкість у поведінці у складній конфліктній ситуації? 5. Яким чином реагує на зауваження педагогів? 6. Чи бере участь у громадському житті дитячого колективу? 7. Чи висловлює бажання працювати з педагогами МАН? 8. В разі виникнення проблем до кого найчастіше звертається? 9. Чи радиться щодо перспектив свого майбутнього? 10. Чи має своїх кумирів або ідеалів?

Результати дослідження та їх обговорення. Аналіз дослідження обдарованих учнів за допомогою карти спостереження Стотта виявили певні особливості світу емоцій та проходження адаптації у таких вихованців. Результати даних спостереження дозволяють зробити диференціацію цих проявів.

Найбільш вагомим фактором, який спричиняє порушення емоційної сфери та виникнення дезадаптації, виступає період депривації. Особливо це відображається на учнях, які з раннього дитинства або з дошкільного віку виховувались у дитячих будинках, або проживали з асоціальними батьками (прояви алкоголізму, наркоманії, асоціальної поведінки).

Такі учні, не зважаючи на високі академічні успіхи в цілому або з окремих дисциплін, проявляють недовіру та тривожність у спілкуванні з іншими вчителями, можуть заглиблюватись в себе, триматися подалі від дорослих, ведуть себе подібно. У них може час від часу змінюватись настрої, змінюватись поведінка. Такий соціальний статус часто відображається на соматичному здоров'ї обдарованих учнів (схильність до простудних захворювань). Тобто, у цієї категорії вихованців виявлені труднощі з адаптацією, їх емоційний стан є дещо напруженим. У поведінці вони сміливі, турбуються про свій соціальний статус.

Іншу групу респондентів складають обдаровані діти-сироти, що раніше проживали в сім'ях і з тих чи інших життєвих причин втратили батьків (загинули при виконанні службових обов'язків, померли і т.ін.). Ці діти проявляють вищий рівень адаптації до навчання у школі-інтернаті порівняно з

попередньою групою респондентів. У таких учнів проявляється довіра до інших людей, вони легше вступають контакт з вчителями, беруть активну участь в житті школи. Під час уроків – старанні, врівноважені, вступають у дружні контакти з іншими вихованцями школи-інтернату.

Якщо для поведінкових якостей таких учнів характерними є прояв адекватності, то для загальної характеристики емоційних проявів є наявність прояву тривожності та напруження. Цей стан особливо проявляється коли потрібно швидко прийняти рішення, проявити сміливість. Такі вихованці іноді можуть бути «замкнені» в собі, іноді проявляють безпричинну стурбованість. Трапляються випадки, коли вони хочуть побути на одинці, уникнути оточення.

Разом з тим, слід відмітити, що для всіх обдарованих учнів-сиріт характерним є дисциплінованість у ході навчально-виховного процесу, розвинена мотивація та ініціатива щодо досягнення успіхів з улюбленої дисципліни.

Дослідження показало, що в обдарованих вихованців школи-інтернату існують проблеми соціальної адаптації. Тому, біля 41,8% проявляють недовіру до людей, будь-який успіх для них коштує великих зусиль. Трапляється, що в учнів спостерігаються різного роду перепади активності, зміна настрою. Більше половини респондентів відчують труднощі у встановленні контакту з дорослими. В окремих вихованців проявляються начебто захисна установка по відношенню до будь-яких контактів з людьми. Зведені результати досліджень представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних за показником «дезадаптація»
за картою спостереження Стотта
(N=108, грудень 2008 р.)**

№	симптоми	рівень					
		низь- кий	%	сере- дній	%	висо- кий	%
1.	Недовіра до людей	33	30,5	30	27,7	45	41,8
2.	Депресія	36	33,3	70	64,8	2	1,9
3.	Занурення в себе	51	47,2	31	28,7	26	24,1
4.	Тривожність по відношенню до дорослих	24	22,2	69	63,9	15	13,9
5.	Ворожість по відн. до дорослих	41	37,9	32	29,6	35	32,4
6.	Тривога по відношенню до дітей	37	34,3	51	47,2	20	18,5
7.	Недолік соціальної нормативності	60	55,6	37	34,3	11	10,1
8.	Ворожість до дітей	55	50,9	42	39	11	10,1
9.	Невгамовність	66	61,1	38	35,2	4	3,7
10.	Емоційне напруження	88	81,5	19	17,6	1	0,92
11.	Неврот. симптоми	31	28,7	77	71,3	0	0

У процесі аналізу відповідей структурованої бесіди були виявлені такі особливості. Експерти погоджуються з думкою вчених О. Кульчицькою, В. Моляко про те, що вже в шкільному віці вимальовується два типи характеру обдарованих дітей (один – рухливий, веселий, комунікативний, відкритий, другий – замкнений, тихий, занурений у свої внутрішні переживання, розмірковуючий, іноді сором'язливий) [1]. Тому педагоги та опікуни звертають увагу на існуючі проблеми в спілкуванні багатьох вихованців. Вони легко спілкуються з іншими учнями, однак існують труднощі при встановлення контактів з незнайомими особами, можуть появляти настороженість та недовіру до нового співбесідника. Однак, для переважної більшості обдарованих учнів, характерним є пошук контактів щодо улюбленого заняття, вони охоче співробітничать з педагогами з МАН та викладачами університетів. У ході бесіди було встановлено, що частина респондентів мають власних кумирів, ідеалів і прагнуть наслідувати їх діям та вчинкам.

Виходячи з результатів досліджень, можна сказати, що майже всі вихованці потребують кваліфікованої психологічної допомоги щодо корекції психічних станів, поведінкових та комунікативних проявів. Крім надання такої психотерапевтичної допомоги, обдарованим учням слід пропонувати надавати вибір різноманітних видів діяльності, організовувати наукове спілкування з відомими фахівцями в обраній галузі. Саме таке співробітництво подолає психологічні бар'єри, які виникли внаслідок депривації.

Висновки

1. Психічна депривація є психічним станом, що виник в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єктові не надається можливості для задоволення деяких його основних психічних потреб в достатній мірі.

2. Дослідження довели, що найруйнівніший вплив на особистість здійснює тривала депривація, яка походить з раннього дитинства. Результати аналізу показали, що майже всі респонденти проявляють недовіру до оточуючих, схильні до прояву негативних емоцій, тривожності, особливо емоційно переживають свій соціальний статус, проявляють стурбованість та занепокоєння щодо свого майбутнього.

3. Раціональна організація системи психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (тренінги консультативні та психокорекційні заняття, організація психопрофілактичної роботи) дозволяє компенсувати негативний вплив деприваційного синдрому та сприятиме розвитку потенційної обдарованості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008.
2. Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. – М., 1984.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот. Монография. – М.: «Генезис», 2006.
4. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2006.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В статье представлен теоретический анализ некоторых аспектов проблемы творческого восприятия.

Ключевые слова: *восприятие, творческое восприятие, творческая задача, младший школьный возраст.*

The theoretical analysis of some aspects of perception problem is given in the article.

Keywords: *perception, creative perception, creative task, junior school age.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку творчої особистості школяра багато в чому залежить від рівня розвитку творчого сприймання. Адже, від того наскільки адекватно суб'єкт сприймає нову інформацію, залежить успішність розв'язку ним творчої задачі.

Мета нашої статті полягає у аналізі наукових психологічних джерел з проблеми сприймання та творчого сприймання зокрема.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми. Традиційно сприймання відносять до пізнавальних психічних процесів. В дослідженнях вітчизняних психологів під сприйманням розуміють складний психічний процес відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, які впливають в певний момент на органи чуття людини.

Говорячи про психологічні параметри сприймання, відзначають визначну його роль у процесах орієнтації у навколишньому середовищі та адаптації до змін оточуючого середовища. Передумовою перцептивного процесу є якості й утворення особистості: її потреби, наміри, мотиви, відношення, оцінки, досвід, здібності, які в сукупності складають внутрішні умови сприймання (Рубінштейн, 1957).

Основними характеристиками сприймання є залежність його від минулого досвіду та конкретних умов діяльності суб'єкта, адже перцептивні дії є вторинними відносно 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. Також важливою характеристикою сприймання є його предметність – співвіднесеність всієї інформації про зовнішній світ, яку отримує суб'єкт за допомогою органів відчуттів, і ця предметність проявляється в формі цілісності, константності та осмисленості перцептивного образу [8, с. 315].

В своєму дослідженні Ф.Х. Олпорт всі феномени сприйняття згрупував у шість великих класів:

1) представлені в безпосередньому досвіді «якості» об'єкта, що сприймається (інтенсивність, протяжність);

2) безпосередній досвід, що виникає шляхом впливу об'єктів середовища, феномени цього класу в більшій мірі детерміновані процесами організму; вони

яскраво демонструють вплив одного перцептивного явища на інше, що часто призводить до оптичних чи якихось інших ілюзій;

3) константність сприймання, яка виявляється при сприйнятті величини на різних відстанях, а також константність у сприйнятті кольору та яскравості при різному освітленні;

4) система відліку у сприйманні якостей (суб'єкт самостійно вибудовує шкалу оцінювання);

5) предметний характер (предмет в широкому розумінні), як фундаментальна якість сприймання;

6) ефект домінуючої установки чи стану (пов'язаний з індивідуальними відмінностями, а також з різними психічними станами індивіду). [9, с. 49].

В.А. Барабанщиков зазначає, що сприймання розглядається в двох взаємопов'язаних аспектах: 1) як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації; 2) як становлення самого чуттєвого образу – перцептогенез. Обидва аспекти передбачають єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз. Перцепція включає суб'єкта (установки, емоції, увага, воля), психічні утворення (перцептивний досвід, вміння, навички), якості особистості (перцептивні здібності, властивості характеру, наполегливість) [1].

Бінарна концепція сприймання базується на тому, що образ – не є результатом простого відображення об'єкта, що сприймається, а являє собою синтетичну конструкцію, що складається з двох частин: прообразу (периферійний інформаційний потік) і ко-образу (який формується при активації контексту). Контекст розглядається як комплекс спеціальних систем, які забезпечують здійснення функцій сприймання та впізнавання. Основна функція контекстуальних систем пов'язана з забезпеченням антиципації, – передбачення виникнення об'єкта, що дозволяє підготувати організм до взаємодії з ним. Антиципація – базова функція, яка визначає адаптацію біологічного організму до умов навколишнього середовища [2, с. 8]. Сприймання виступає як взаємодія, коли периферичний (рецепторний інформаційний потік) взаємодіє з центральним (когнітивним). Відповідно образ є не рецепторною, а синтетичною конструкцією: це не те, що ми бачимо, а те, що конструємо шляхом консолідації побаченого з наявним у нас досвідом. Для здійснення такої взаємодії суб'єкт створює спеціальні транзитні психічні конструкції, взаємозв'язок яких приводить до формування образу, який, в свою чергу, також виступає транзитною психічною конструкцією і слугує основою для здійснення подальших впізнавань [2].

О.В. Запорожець у своєму дослідженні зазначає, що сприймання, орієнтуючи практичну діяльність суб'єкта, разом з тим залежить у своєму розвитку від умов і характеру цієї діяльності; особливості практичної діяльності дитини та її вікові зміни впливають на розвиток сприймання. Розвиток як діяльності в цілому, так і перцептивних процесів зокрема, які входять до її складу, визначається умовами життя і навчання, в ході якого дитина засвоює суспільний досвід, накопичений попередніми поколіннями, засвоєння вироблених суспільством систем сенсорних еталонів. Окремий

індивід користується засвоєними еталонами для розпізнання об'єкта, що сприймається, оцінки його якостей. Такі еталони стають оперативними одиницями сприймання, впливають на перцептивні дії дитини. Вчений вважає, що перцептивні дії не тільки можуть відображати наявну ситуацію, але і в певній мірі передбачати ті її перетворення, які можуть відбутися в результаті практичних дій. Завдяки цьому перцептивні дії здатні визначити найближчу перспективу поведінки і здійснювати регуляцію відповідно до умов задачі, які постають перед суб'єктом [9, с. 197].

З точки зору способу здійснення перцептивна активність являє собою процес розв'язання задач. На відміну від інтелектуальної, перцептивна задача постає і вирішується в безпосередньо-чуттєвому плані. Шуканим є даність суб'єкту необхідних елементів чи якостей дійсності, які впливають на органи чуттів, але які не виділяються чи не помічаються ним. Розв'язання відбувається шляхом переконструювання об'єкта і породження функціонально адекватного образу сприймання. Вченими зазначається, що в результаті розв'язування перцептивної задачі встановлюється нове співвідношення індивіда з середовищем, що веде до задоволення вихідної потреби. Розв'язання перцептивної задачі означає подолання індивідом інформаційної перенасиченості середовища, зняття її невизначеності. До цього класу задач відносять: виявлення, впізнання, пошук та ідентифікація елементів середовища, порівняння наявних елементів ситуації та їх інтеграція в єдине ціле, оцінка величини, форми, кольору і зміни навколишнього середовища та відслідковування змін значимих елементів середовища й т. ін. [1].

Говорячи про особливості функціонування творчого сприймання, провідне значення має концепція В.О. Моляко. Під сприйманням вчений розуміє цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова йде про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями. Творче сприймання розуміється саме як 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 [7, с.12]. Говорячи про творче сприймання, вчений виділяє два основних варіанти його прояву: це сприймання нового предмета, або знаходження нових елементів, ознак при сприйманні вже відомого; підкреслює, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) – буде творчим, оскільки дана теорія творчості базується на плинності як об'єктивної інформації, яка сприймається, так і на плинності психічних процесів. Дана теорія базується на фундаментальних особливостях адаптаційних можливостей психіки, і як зазначає вчений, що не тільки стратегічні та тактичні, а навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації. За формою продуктами творчого сприймання будуть образи різної модальності, поняття, які супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному

процесі первинних етапів функціонування системи „суб’єкт – об’єкт”. В.О. Моляко відмічає, що процес сприймання починається з активізації оперативних та глибинних структур. І таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюгу „праобраз – прообраз – образ-орієнтир”. Вибір відповідних праобразів, а надалі – прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв’язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити [7, с.13].

В руслі концепції В.О.Моляко щодо стратегіальної організації творчого мислення особистості та концепції творчого сприймання проводяться дослідження проявів творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях. Так, аналізуючи прояви творчого сприймання в процесі розв’язування задач, Т.М. Третяк зазначає, що перцептивний образ завжди лишається суб’єктивним, оскільки певним чином залежить від минулого досвіду людини, її мотиваційної сфери, інтересів, поглядів, переконань. 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 образи сприймання можуть бути настільки константними і настільки структурованими, наскільки достатньою у розв’язуючого задачу є 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 [8, с. 318].

Аналіз результатів дослідження щодо рівня розвитку соціальної перцепції старшокласників дозволив Е.В. Кіричевській зробити висновок, що переважна більшість досліджуваних не спроможні знайти адекватне рішення соціально-комунікативних задач у зв’язку з недостатнім рівнем розвитку у них міжособистісної перцепції. Автор відмічає, що рівень розвитку соціальної перцепції старшокласників є важливим показником їх здатності до творчої комунікативної діяльності. При наявності розвинутих навичок адекватної міжособистісної перцепції, старшокласникам, що піддаються кривдженню з боку однолітків, було б набагато легше корегувати власну позицію, «Я»-образ в стосунках з однолітками, так і реконструювати свої поведінкові стратегії взаємостосунків з ними [5, с. 242].

Досліджуючи особливості творчого художнього сприймання молодших школярів, Н.В. Медведева робить висновок, що завдяки удосконаленню спостереження, сприймання перетворюється в більш цілеспрямований і керований процес. Дітям даного віку притаманні вміння творчо діяти, сприймаючи нову інформацію, зокрема художній твір, картину, використовувати свій практичний художній досвід та знаходити оригінальні й творчі способи його вираження. Також відмічається емоційність і безпосередність художнього сприйняття, наочно-образна форма мислення, діти

фіксують увагу на багатьох таких деталях, що випадають з поля зору дорослого. Проте відмічається, що зацікавленість молодших школярів до деталей зображуваного не означає, що вони осмислюють їх у контексті цілого, для них характерна фрагментарність, навіть позаконтекстність, інформативний рівень сприймання. Для повноцінного сприймання й повної оцінки художнього твору їм не вистачає належних умінь і навичок [6, с. 76].

В дослідженні щодо розвитку сприймання в дітей дошкільного віку Н.А. Ваганова зазначає, що на перших етапах цього вікового періоду переважає розвиток відчуттів і сприймання, пов'язаних з придбанням дитиною чуттєвого досвіду, у старшому дошкільному віці сприймання набуває активнішого характеру і стає дедалі цілеспрямованішим. Розвиток сприймання протікає у формі процесу розвитку і формування перцептивних дій, від практичних маніпуляцій з предметами до інтеріоризації та засвоєння соціального сенсорного досвіду і формування сенсорних здібностей дітей [4, с. 142.]

Досліджуючи роль сприймання в конструкторській діяльності дітей, І.М. Біла, звертає увагу на те, що конструювання має яскраво виражену сенсорну основу і розвинуте зорове сприймання форм та структур є необхідним компонентом творчого конструювання. Сенсорні функції, поступово перебудовуючись, вдосконалюючись, набувають характеру орієнтувально-дослідницьких, перцептивних, які є основою конструкторських здібностей. Важливим моментом у розвитку перцептивних здібностей дошкільників є організація правильної процедури обстеження предметів, намічення шляху побудови майбутньої конструкції, виділення окремих деталей із складного цілого, встановлення просторового положення одного елемента відносно інших, формування узагальнених уявлень про групу предметів і т. ін.

Під впливом конструктивної діяльності у дітей складаються складні види зорового аналізу і синтезу, здатність розподіляти видимий предмет на частини і потім об'єднувати їх в єдине ціле, перш ніж такого роду операції будуть виконані в практичному плані. Відповідно і перцептивні образи набувають нового змісту. Крім подальшого уточнення контурів предмету, виокремлюється і його структура, просторові особливості і співвідношення його частин, на що раніше дитина майже не звертала увагу [3, с. 39].

Отже, проблема сприймання є важливою проблемою психології, адже життєдіяльність людини відбувається в умовах, які весь час змінюються і це, в свою чергу, вимагає від особистості адекватного оцінювання ситуації і відповідно ефективного розв'язання виникаючих проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
2. Бехтель Э. Е., Бехтель А. Э. Контекстуальное опознание. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Біла І. М. Сприймання як основа творчої конструкторської діяльності дітей / Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 6. – Житомир, 2009. – С. 33-39.

4. Ваганова Н.А. Развитие сприймания у дошкольному віці // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 136-142.
5. Кіричевська Е.В. Соціальна перцепція як показник здатності до творчої комунікативної діяльності // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 234-242.
6. Медведєва Н.В. Проблема творчого художнього сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 68-77.
7. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 7-14.
8. Третяк Т. М. До питання про творче сприймання інформації // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 6. – Житомир, 2009. – С. 312-318.
9. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под. Ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М.Б.Михайлевской. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. – 399 с.

Лешкевич О. Й. (м. Сарни)

ІНТЕРЕС ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ

Интересы являются важным звеном социальной детерминации, они выступают движущей силой деятельности человека во всех сферах общественной жизни и определяют историческую суть этой деятельности. В общественном механизме формирования социальных ценностей личности интересы играют важную роль, поскольку их нужно рассматривать как основу системы ценностей. Именно интересы являются наиболее важными силами, вокруг которых происходит формирование социальной структуры данного общества.

Ключевые слова: *интерес, ценности, ценностные ориентации, самоутверждение, реализация, формирование, личность, подростки, деятельность, общество, исследование.*

Anotation. Interests are the main part of social determination, they are major force of human activity in all spheres of social life and determinate historical content of this activity. In social procedure formation social values personality, interests play an important role, as they are considered as fundamental values. Interests are the most important forces where the formation of social structure of society is formed.

Keywords: *interest, values, values orientations, self-affirmation, realization, needs, teenagers, investigation, personality, activity, society, research.*

Постановка проблеми. Тема інтересів, їх взаємодії й функції набула особливої актуальності в зв'язку із змінами, які відбуваються в країні в наш час, зокрема в ринковій економіці. Не випадково, увагу не тільки філософів але й психологів, економістів, політиків, юристів завжди привертала проблема взаємодії й реалізації інтересів[2, 3].

Детальне вивчення інтересу дозволяє зрозуміти, як особистість вписується в суспільство, як співвідносяться між собою буття, діяльність,

потреби особистості й суспільства, особистості й різних соціальних груп, які складають суспільство [14, 10].

Підлітковий вік найбільш сприятливий період для впливу соціуму на особистість, соціальні відносини, господарюючих форм колективності. Особливо має суттєвий вплив розвиток західної цивілізації, в якому панують речові відносини (ринкової економіки й грошей, як всезагального еквіваленту речових відносин). Звертаючи увагу, що в сучасному стані західної цивілізації панують речові відносини й відповідна свідомо рефлексія, яка пронизує собою науку, економіку, політику й «здоровий глузд» обивателів. Це та сама форма рефлексії, яка, будучи новоутворенням підфазі підлітка, панує в його свідомості. Це здоровий глузд і логіка того життя, яке підліток бачить навколо себе, в яке він занурений.

Метою даної статті є обґрунтування теоретичного взаємозв'язку таких понять як «інтерес» та «цінності», а також визначити та проаналізувати домінуючі соціальні цінності підлітків за даними дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розуміння сутності інтересу дозволяє зрозуміти діяльність соціального суб'єкта як процес розкриття, розгортання й реалізації його інтересів, а результат діяльності – як його реалізований інтерес. А.Т. Ханіпов [13, 20]: «діяльна позиція, притаманна кожному соціальному суб'єкту, яка виражає його вибіркоче відношення до об'єктивних можливостей, тенденцій умов життя, і є інтерес». Направленість на самоствердження є сторона інтересу, яка виражає цілеспрямованість суб'єкта до задоволення своїх потреб, які пов'язані з його існуванням і розвитком.

Інтерес, по Гегелю, є змістом тих потягів, на задоволення яких спрямована діяльність суб'єкта. Інтереси формуються й закріплюються в процесі діяльності, за допомогою якої людина входить в ту або іншу область або предмет [12, 55].

Формування інтересів у дітей і підлітків залежить від всієї системи умов, що визначають формування особистості. Особливе значення для формування об'єктивно цінних інтересів має уміла педагогічна діяльність. Чим старша дитина, тим більшу роль може при цьому грати усвідомлення нею суспільної значущості тих завдань, які перед нею ставляться. З інтересів, що формуються в підлітковому віці, велике значення мають інтереси, які відіграють істотну роль при виборі професії й визначенні подальшого життєвого шляху людини [12, 67].

Змінюється сам школяр і спрямованість його інтересів. З'являється гострий інтерес до людини, до її місця в світі, її відношення до іншої статі, однолітків, дорослих. З'являється інтерес до самопізнання, життєвої орієнтації, свого місця в житті, перспективі. З'являється інтерес до філософських питань: всесвіту, етичним нормам, до моральних оцінок людей. Вікові особливості становлення інтересу школярів до навчання пов'язані з тими індивідуальними проявами, які залежать і від умов життєдіяльності, і від придбаного досвіду школяра, і від рівня його пізнавальної діяльності [16].

Інтереси слід розглядати й як підґрунтя системи цінностей, культури. Оскільки саме інтереси виявляються найбільш важливими силами, навколо

яких відбувається формування соціальної структури даного суспільства, й оскільки саме вони лежать в основі ідеологічної й пізнавальної діяльності суспільства, то не дивно, що вони пронизують собою всю систему цінностей, культури суспільства [5, 77].

Існує точка зору, в рамках якої під інтересом розуміється «відношення суспільства, класу або окремої людини до умов власного життя й наявних потреб, спонукаючи соціальний колектив або окремих людей сприяти збереженню умов, сприятливих для життя й розвитку колективу або особистості, й боротися з умовами, що утруднюють їх існування й розвиток».

Набагато перспективніше може видатися точка зору, згідно якої інтересом є «відношення соціального самоствердження суб'єкта, тобто його особливе об'єктивне відношення до соціальної дійсності, що містить в собі ті або інші можливості його повноцінного соціального розвитку і зміцнення його положення в суспільстві». Перевагою даного визначення є те, що в нім інтерес трактується як об'єктивна категорія, обумовлена існуючою системою економічних, а в ширшому плані суспільних відносин і яка виражає спрямованість суб'єкта на «самоствердження» (тобто реалізацію своїх потреб) [13, 24-25].

Для повноти аналізу інтересу необхідно прийняти до уваги й ті предмети й об'єкти, на оволодіння якими направлені внутрішні прагнення суб'єкта, вони являються змістом інтересів. Інтерес, відповідно, є єдністю вираження внутрішньої сутності суб'єкта й відображення об'єктивного світу, сукупності матеріальних й духовних цінностей людської культури в свідомості цього суб'єкта.

В праці Ф.Ю Гогоберидзе [4, 22–23] прослідковується процес перетворення речей, явищ в цінності, то річ, перш ніж стати цінністю, проходить ряд ступенів, обумовлених людською діяльністю. Кожен ступінь представляє собою ні що інше, як певний ступінь соціалізації, пов'язаний з придбанням певного соціального виміру. Першим етапом є включення природної речі, що знаходиться в природному стані, в сферу соціального буття. Стикаючись з річчю в процесі діяльності, людина оцінює її з погляду своїх потреб і інтересів. У оціночній свідомості фіксується корисність речі в її природному або перетвореному вигляді. Річ стає значущою для суб'єкта; у цьому вимірюванні вона включається діяльністю суб'єкта в соціальне життя, набуваючи такої соціальної властивості, як корисність; у соціальному бутті вона виступає корисною річчю. В оцінювальній свідомості суб'єкта корисна річ фіксується як значення, яке має, здатна задовольняти ті або інші потреби й інтереси людей своїми корисними властивостями.

Ті речі й властивості їх, які безпосередньо служать для задоволення природних матеріальних і духовних потреб людей є благом, включаються в соціальне буття в ролі благ. Ті речі, які самі, а також їх властивості не використовуються безпосередньо для задоволення потреб людини, але застосовуються для створення благ, є допоміжними засобами, включаються в соціальне буття в ролі засобів створення, розподілу й споживання благ. Вони корисні, вони набувають значущості.

Таким чином, цінність – це такий феномен, який формується в процесі суб'єкт-об'єктних стосунків, коли річ, явище завдяки природним якостям, здатним задовольняти потреби й інтереси людей, включаються в соціальне життя через відповідні соціальні виміри, до яких належать значущість, вартість, актуальність [4, 24].

У суспільстві функціонує різноманітна система матеріальних і духовних цінностей. У цій системі переплітаються цінності різного виду й роду, які функціонують на різних рівнях структурної організації суспільства, в різних сферах життєдіяльності.

В ході дослідження даної проблеми ми провели діагностику соціальних інтересів учнів підліткового віку, в кількості 130 чоловік, за допомогою експрес-діагностики соціальних цінностей особистості. Дана методика передбачає 16 тверджень, які містять зміст певних напрямлень цінностей, а саме професійні, фінансові, сімейні, соціальні, суспільні, духовні, фізичні, інтелектуальні, які потрібно оцінити в балах від 10 до 100 відповідно до ступеня значущості тієї чи іншої цінності для досліджуваної особистості.

Аналіз результатів дослідження соціальних цінностей особистості учнів.

В результаті дослідження нами отримані показники, які виражають найбільшу значимість певної цінності, вищу середнього значимість цінності та низького значення цінності.

Цінності, які мають найбільше значення для досліджуваних, виражені високими показниками (від 170 до 200 балів).

55% досліджуваних отримали найвищі бали в професійному напрямленні. Найбільш значущими для них є захоплива робота, яка приносить задоволення та кар'єра.

Для 55% учнів, які приймали участь у даному дослідженні, найбільш значущими цінностями є сімейні – це вдале одруження та проведення часу в колі сім'ї.

Для 44% досліджуваних найціннішими є фінансові цінності – це високооплачувана робота та гарні машини, одяг, будинок і т.д.

Для 37% відсотків досліджуваних найціннішими є соціальні цінності – знайомство з новими людьми, соціальні заходи, а також декілька близьких друзів.

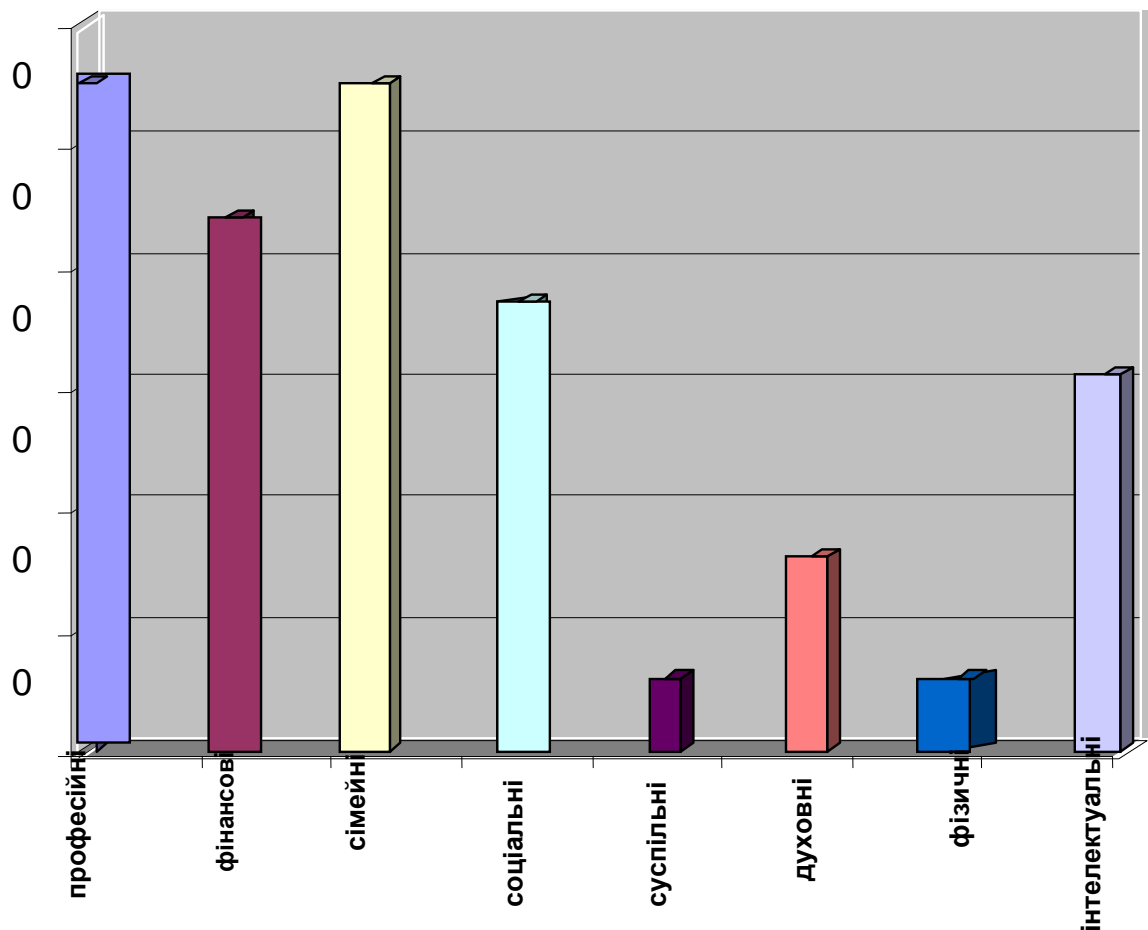
31% учнів, які приймали участь в дослідженні, віддали найбільшу перевагу інтелектуальним цінностям – це інтелектуальний розвиток; читання освітньої літератури, перегляд освітянських передач, самовдосконалення й т. ін.

16% досліджуваних надали перевагу духовним цінностям – це їхня релігія та медитація, роздуми, молитви та ін.

6% досліджуваних найбільшу перевагу надали суспільним цінностям – прийняття участі в суспільній діяльності, робота на добровільних началах у некомерційних організаціях.

6% надали перевагу фізичним цінностям – це спортивні вправи; здорове, збалансоване харчування.

Діаграма показників значущих цінностей



Цінності, які мають вище середнього значення для досліджуваних, виражені високими показниками (від 130 до 170 балів).

39% досліджуваних отримали вище середнього бали в професійному напрямленні. Найбільш значущими для них є захоплива робота, яка приносить задоволення та кар'єра.

Для 34% учнів, які приймали участь у даному дослідженні, вище середнього значення є сімейні цінності – це вдале одруження та проведення часу в колі сім'ї.

Для 38% досліджуваних отримали показники вище середнього значення для фінансових цінностей – це високооплачувана робота та гарні машини, одяг, будинок і т.д.

Для 46% відсотків досліджуваних вище середнього значення є соціальні цінності – знайомство з новими людьми, соціальні заходи, а також декілька близьких друзів.

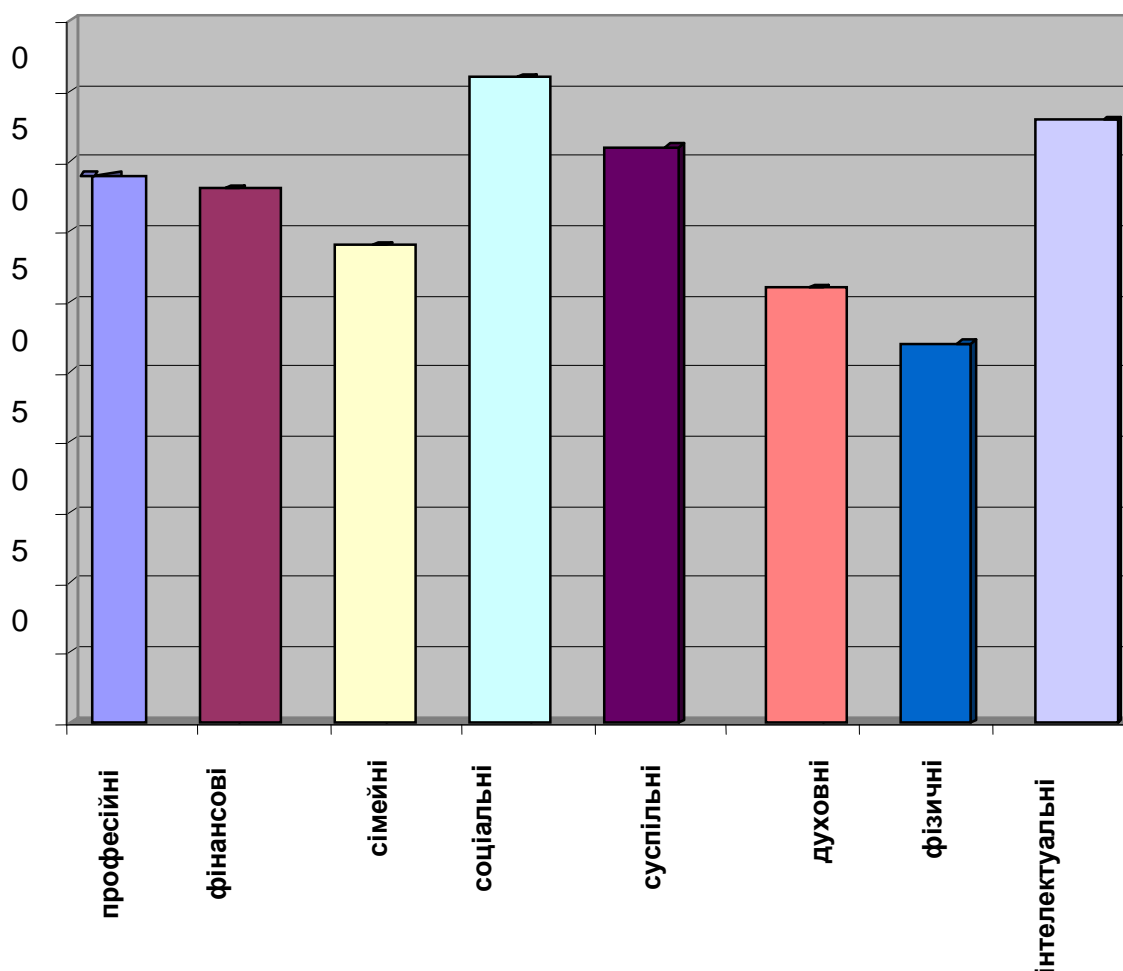
43% учнів, які приймали участь в дослідженні, отримали вище середнього значення для інтелектуальних цінностей – це інтелектуальний розвиток; читання освітньої літератури, перегляд освітянських передач, самовдосконалення й т. ін.

31% досліджуваних надали перевагу духовним цінностям – це їхня релігія та медитація, роздуми, молитви та ін.

41% досліджуваних вище середнього значення надали суспільним цінностям – прийняття участі в суспільній діяльності, робота на добровільних началах у некомерційних організаціях.

27% надали вище середнього значення фізичним цінностям – це спортивні вправи; здорове, збалансоване харчування.

Діаграма показників вище середнього значення



Цінності, які мають показники низького значення (від 100 і менше балів).

2% досліджуваних отримали низькі показники в професійному напрямленні. Найменш значущими для них є захоплива робота, яка приносить задоволення та кар'єра.

Для 5% учнів, які приймали участь у даному дослідженні найменш значущими цінностями є сімейні – це вдале одруження та проведення часу в колі сім'ї.

Для 9% досліджуваних найменше цінними є фінансові цінності – це високооплачувана робота та гарні машини, одяг, будинок і т.д.

Для 8% відсотків досліджуваних найменш цінними є соціальні цінності – знайомство з новими людьми, соціальні заходи, а також декілька близьких друзів.

16% учнів, які приймали участь в дослідженні, отримали низькі показники для інтелектуальних цінностей – це інтелектуальний розвиток;

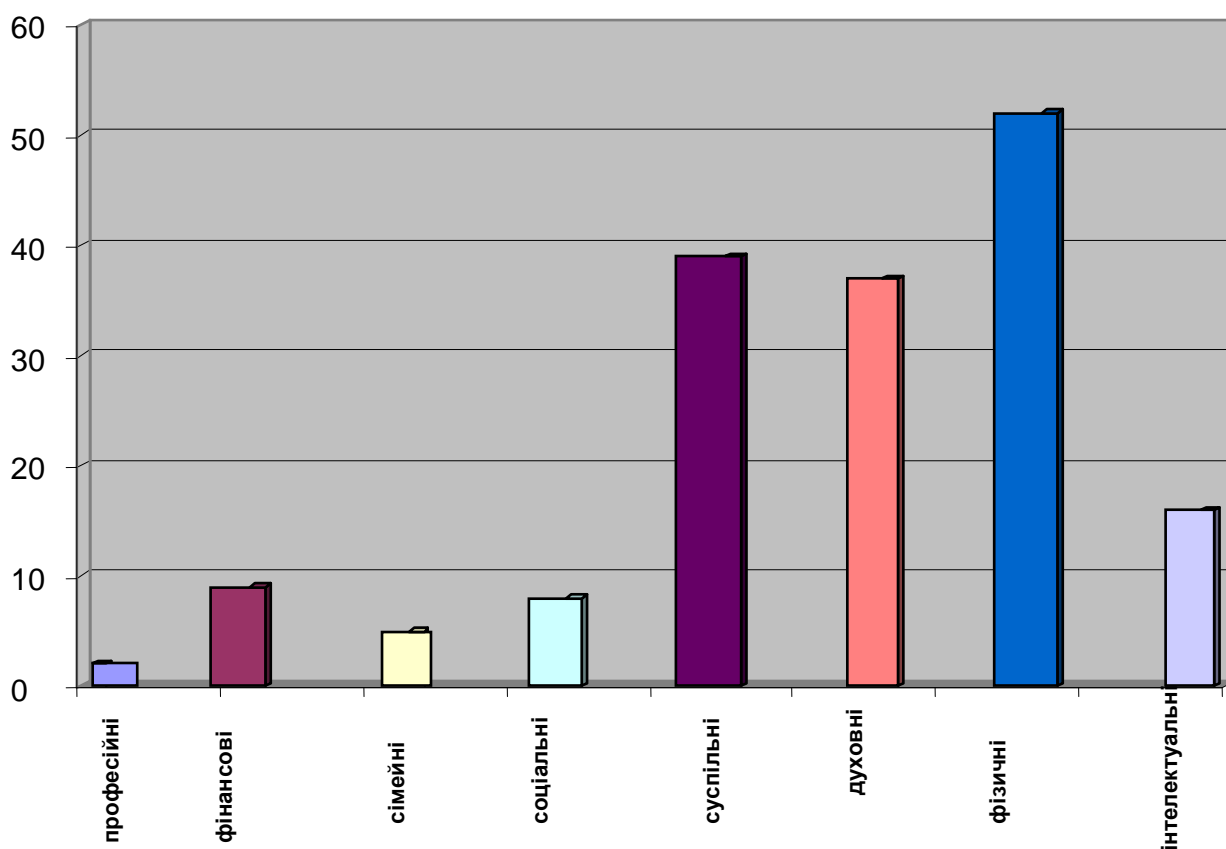
читання освітньої літератури, перегляд освітянських передач, самовдосконалення й т. ін.

37% отриманих низьких показників для духовних цінностей – це їхня релігія та медитація, роздуми, молитви та ін.

39% отриманих низьких показників для суспільних цінностей – прийняття участі в суспільній діяльності, робота на добровільних началах у некомерційних організаціях.

52% отриманих низьких показників для фізичних цінностей – це спортивні вправи; здорове, збалансоване харчування.

Діаграма показників низького значення



Отже, як ми зазначали вище, що в підлітковому віці з'являється інтерес до самопізнання, життєвої орієнтації, свого місця в житті, перспективі, то ми з дослідження можемо побачити, що учні надають перевагу більше професійним, сімейним та фінансовим цінностям. Щодо появи інтересу до філософських питань: всесвіту, етичним нормам, до моральних оцінок людей, то як бачимо, що ці питання мають другорядне значення. Найменш важливою цінністю для досліджуваних учнів мають фізичні цінності - це спортивне життя та здорове, збалансоване харчування. Вікові особливості становлення інтересу школярів до навчання пов'язані з тими індивідуальними проявами, які залежать і від умов життєдіяльності, і від придбаного досвіду школяра, і від рівня його пізнавальної діяльності. Дані дослідження показують, що інтелектуальні цінності – це інтелектуальний розвиток, читання освітньої літератури, перегляд освітянських передач, самовдосконалення та ін., для учнів мають другорядну значимість.

Формування інтересів і ціннісних орієнтацій особистості відбувається під впливом багатьох факторів: соціальних цінностей суспільства, школи, сім'ї, близького оточення мікросередовища. Інтерес виступає як виборча направленість соціальної потреби. Ціннісні орієнтації визначають особливості і характер відносин особистості з оточуючою дійсністю й в певній мірі детермінують особливості її поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С., Возрастная психология: Учебник для студентов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
2. Бернацкий В.О. Интересы и их роль в обществе: Учебн. пос. – Омск, 1990. – 36 с.
3. Бернацкий В.О. Интересы, их взаимодействие и функции. Автореф. дис....д. филос.н. – М., 1988.
4. Гогоберидзе Ф.Ю. Потребности, интересы, ценности как формообразующие факторы ценностных ориентаций личности. – Автореф. дис. ... к.ф.н. – Карачаевск, 1998.
5. Даргинский А.В., Экономическая подготовка школьников / Педагогика. – 2000. – №3.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политизд., 1986. – 223с.
7. Ложкін Г., Спасенников В., Комаровська В. Особливості та структура економічної свідомості суб'єктів соціального простору / Соціальна психологія. – 2004. – №1.
8. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / Соціальна психологія. – 2004. – №2.
9. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / Соціальна психологія. – 2004. – №3.
10. Мухина В.С., Хвостов А.А., Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебн. пособ. для студ. пед. вузов. – М.: „Академия”, 1999. – 624 с.
11. Пасічник Н. Проблеми формування інтересу старшокласників до підприємницької діяльності. – К., 2004.
12. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебное пособие. – СПб., 2003.
13. Ханипов А.Т. Социальные интересы как вид общественных отношений. Автореф. дисер. на соиск. уч. ст. док. философ. наук. – М., 1987.
14. Трипольский В.А. Интересы в системе социальных факторов развития личности. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. д. ф. наук – К., 1989.
15. Человек: ценности, потребности, интересы. Препринты докладов молодых ученых на теорет. семинаре при отделе актуал. Проблемы истор. Материализма. – М., 1984.
16. Щукина Г.И., Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1986. – 208с.

Мазяр В. М. (м. Рівне)

РОЗВИВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

В статті описані три розуміння діалогу учнів з вчителем і сформульовані такі особистісні якості педагогів, які в найбільшій ступені впливають на організацію вчителем ефективного діалогічного взаємодія школярів в навчальному процесі.

Ключові слова: *общение, диалог, диалогическое взаимодействие, готовность к выполнению коммуникативной деятельности, диалогичность мышления.*

In this article three understandings of the dialogue of schoolchildren with a teacher were described. Personal qualities of a teacher which influence on the organization of effective dialogical interaction of schoolchildren in the educational process were formed.

Keywords: communication, dialogue, dialogical interaction, readiness to communicative activity, dialogical thinking.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми спілкування показав, що останніми роками діалог став предметом психолого-педагогічного аналізу з метою його використання для вдосконалення та гуманізації системи освіти, підвищення ефективності шкільного навчання. Зокрема, термін “взаємодія” С.О. Мусатов пропонує вживати у якості вихідного поняття, яке передусім вміщує риси та якості “найрізноманітніших типів та рівнів безпосереднього й опосередкованого обміну діяльностями та їх опредмеченими результатами, до якого так чи інакше причетні всі люди” [6, с.40].

У такому розумінні поняття “взаємодія”, наголошує С.О. Мусатов, може використовуватися як синонім “соціального зв’язку”, тобто широко застосовуватися у сферах політики, економіки, соціології та ін. Термін “діалогічна взаємодія”, як правило, виступає засобом психологічного аналізу та спрямовується передусім на вивчення педагогічних явищ. Тому в навчальному процесі середньої школи дане поняття використовується у досить вузькому значенні та ототожнюється зі змістом термінів “спілкування” та “діалог”. У зв’язку з цим необхідно підкреслити, що в психологічній літературі існує три розуміння діалогу, які слід розглянути, тому що саме ідея діалогу між учасниками діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури буде цікавити нас найбільшою мірою [6].

Отже, **завданнями** нашої статті стали:

1. Описати три розуміння діалогу учнів з вчителем з огляду на аналіз психологічної літератури.

2. Виокремити такі особистісні риси вчителів, що найбільшою мірою сприятимуть організації вчителем ефективної діалогічної взаємодії школярів в навчальному процесі.

В психологічній літературі діалог аналізують як:

1. Обмін репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування.
2. Принцип взаємовідносин.
3. Діалогічність самого змісту мислення й діяльності сучасної людини.

У першому випадку діалог розуміють як *обмін репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування*, і вже такий діалог учнів з учителями та один з одним виступає як засіб інтенсифікації учіння. Виходячи із загальних уявлень про спілкування Г.М. Андреєвої, О.О. Бодальова, С.В. Кондратьєвої, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, а також про його форми (Д.Х. Бараннік, О.О. Земська, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Т. Слама-Казаку, Л.П. Якубинський, Я. Яноушек), можна виокремити головну ознаку, за якою діалог відрізняється від інших форм мовлення, і, зокрема, від монологу. Тут йдеться про функціональне визначення діалогу: за допомогою діалогу реалізується комунікативна взаємодія між партнерами по спілкуванню, а за допомогою

монологу здійснюється функція повідомлення, тобто фактично виконується односторонній комунікативний вплив. Іншою особливістю діалогу є реактивний характер його реплік, тому що кожне наступне висловлювання партнера по спілкуванню є реакцією на попереднє.

Іншим фундаментальним поняттям, яке впливає на ефективність обміну репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування, є поняття “готовності” до здійснення комунікації. У психологічній літературі приділено досить велику увагу розгляду наступних форм готовності: установки (Д.Н. Узнадзе); передстартового стану на початку спортивних змагань (В.О. Алаторцев, Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкін, А.Ц. Пуні); готовності до виконання бойового завдання (М.І. Д’яченко, О.М. Столяренко); мобілізаційної готовності у спортивній діяльності (Ф. Генон та ін.); стану готовності оператора (Л.С. Нерсисян, В.М. Пушкін) і т.п. Але всі науковці погоджуються з тим, що готовність – це, насамперед, особливий психічний стан людини.

У дослідженнях М.Д. Левітова, Г.В. Ложкіна, В.М. М’ясищева, С.Д. Максименка, О.Г. Ковальова, Н.Ю. Волянюк, А.Ц. Пуні психічний стан розуміється насамперед як цілісне вираження особистісних якостей та властивостей. Важливим психічним станом, вказують автори, є готовність людини до здійснення діяльності. Психічна готовність особистості до комунікативної діяльності як певний особистісний стан може бути або тривалим, або короткочасним, а залежить цей стан саме від індивідуальних особливостей особистості і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, в яких здійснюється спілкування.

До зовнішніх і внутрішніх умов, які зумовлюють психологічну готовність до комунікативної діяльності, відносять: зміст задач, їх складність, новизну, творчий характер; зовнішні умови, в яких має реалізовуватися діяльність, приклади паттернів поведінки, що демонструють оточуючі; особливості стимулювання дій та результатів; мотивацію, прагнення досягнути того чи іншого результату; оцінку ймовірності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; оцінку попереднього нервово-психічного стану, зокрема стану здоров’я та фізичного самопочуття; оцінку власного досвіду мобілізації сил, спрямованих на розв’язання важких та ускладнених комунікативних задач, опанування вмінням настроювати себе на очікувану майбутню діяльність, створювати для її реалізації оптимальні внутрішні умови.

Експериментальні дослідження, описані А.Ц. Пуні, В.А. Семіченко, В.В. Клименком, В.М. М’ясищевим, Л.М. Карамушкою, М.Д. Левітовим, О.Г. Ковальовим, продемонстрували, що динамічну структуру стану психологічної готовності до виконання комунікативної діяльності утворюють такі взаємопов’язані елементи:

- усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу;
- розуміння комунікативної задачі, яку слід розв’язати;
- усвідомлення цілей, досягнення яких призведе до задоволення потреб чи виконання поставленої задачі;

- осмислення та оцінка умов, в яких будуть реалізовуватися очікувані людиною дії, актуалізація особистісного досвіду, пов'язаного в минулому з розв'язанням подібних задач;
- визначення на основі особистісного досвіду щодо очікуваного результату діяльності найбільш ймовірних способів розв'язання комунікативних задач;
- прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей та рівня домагань із необхідністю досягнення бажаного результату;
- мобілізація внутрішніх сил та резервів психіки відповідно до зовнішніх умов розв'язання комунікативних задач з метою досягнення поставленої мети.

Тому можна зробити висновок, що стан психологічної готовності до здійснення комунікативної діяльності має складну динамічну структуру, відображає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини у співвіднесенні їх із зовнішніми умовами та очікуваними бажаними результатами.

Окрім комунікативної готовності як психічного стану розрізняють комунікативну готовність як стійке новоутворення особистості; остання діє постійно, її не потрібно формувати кожен раз у випадку виникнення наступної нової поставленої задачі. Вже така готовність сама по собі може вважатися істотною передумовою досягнення успіху у процесі діяльності.

На відміну від стану тимчасової комунікативної готовності, який відображає передусім усвідомлення людиною особливостей і вимог щодо очікуваної ситуації, готовність як особистісне новоутворення є стійкою системою важливих комунікативних якостей особистості (ставлення до процесу спілкування, організованість, спостережливість, володіння собою і т.п.), досвіду людини, знань, навичок та умінь, необхідних для успішної реалізації комунікативної діяльності в багатьох різноманітних ситуаціях.

Поряд з цим, тимчасова комунікативна готовність та готовність як особистісне новоутворення тісно пов'язані між собою. Тимчасова готовність, на нашу думку, визначає ефективність формування останньої в даних конкретних нових обставинах. У свою чергу, виникнення комунікативної готовності як тимчасового стану залежить від сформованості готовності як особистісного новоутворення. У тимчасову готовність, таким чином, нерідко включаються актуалізовані компоненти особистісної готовності, завдяки чому здійснюється трансформація особистісних установок, стійких мотивів поведінки, досвіду особистості відносно конкретних задач комунікативної діяльності в даному конкретному випадку.

У психологічній літературі діалог також аналізується як *принцип взаємовідносин*. З даної точки зору діалог розглядається як суттєва, глибинна характеристика педагогічного процесу, виступає і як засіб розв'язання навчально-виховних завдань, і як соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу, і як спосіб організації взаємин вчителя з учнями, від

яких, в кінцевому результаті, і залежить ефективність навчання, виховання та розвитку особистості школярів. Тоді діалог слід трактувати як систему органічної соціально-психологічної взаємодії вчителя та учнів, зміст якої створює обмін інформацією, пізнання особистості, здійснення виховних впливів, організацію взаємостосунків за допомогою різноманітних комунікативних засобів та цілісну “трансляцію” особистості педагога на аудиторію.

Гуманістично орієнтована навчально-виховна система передбачає принципову зміну статусу школяра в процесі педагогічної взаємодії, а саме перехід від домінуючої суб’єкт-об’єктної до суб’єкт-суб’єктної парадигми взаємодії учителя й учня; перехід вчителя від інформативно-контролюючої позиції до рівнопартнерської навчальної співпраці в системі “учитель-учні”; перетворення при цьому школяра у активного співучасника навчально-виховного процесу.

Якщо аналізувати діалог як принцип взаємовідносин, то принципової значущості набувають власне самі відносини (їх виявлення, розуміння, інтенсифікація тощо). На основі міжособистісних рольових відносин виникає модальна взаємодія (міжособистісний, психологічний аналіз “стосунків”, що здійснюється під впливом механізмів зараження, навіювання, переконання та наслідування). Міжособистісна модальна взаємодія ґрунтується на духовній спільності, інтимному контакті, внутрішній солідарності. Предметом цієї модальної взаємодії постають самі по собі міжособистісні відносини. За своєю суттю їх структура відповідає механізму, за допомогою якого людина формується як суспільний суб’єкт. Міжособистісні відносини, вважає М.М. Обозов, це свого роду взаємна готовність суб’єктів до діалогічної взаємодії, яка реалізується поведінкою суб’єктів в умовах спілкування, спільної діяльності. Готовність до такої взаємодії, як правило, супроводжується емоційними переживаннями її учасників: позитивними, індивідуальними, негативними тощо. Емоційність та експресивність є специфічною рисою міжособистісних відносин. Це означає, що вони виникають і складаються на основі певних почуттів, які народжуються у людей залежно від їх ставлення один до одного.

Аналізуючи проблему діалогу як принципу взаємовідносин, важливим також постає питання визначення стилю педагогічного спілкування. Досить ефективним є стиль спілкування на основі дружнього ставлення. Він є надійною передумовою успішності спільної навчально-виховної діяльності, оскільки дружнє ставлення партнерів один до одного – важливий регулятор діалогічної взаємодії. Однак тут існує небезпека переходу дружніх стосунків у неділові відносини з учнями (найчастіше це стосується молодих педагогів), що досить негативно впливає на діалогічну взаємодію зокрема та на навчально-виховний процес в цілому.

Гуманістична позиція, якої дотримуємося і ми в нашому дослідженні, полягає в тому, що розвивальний ефект виникає в процесі діалогічної взаємодії в результаті створення атмосфери взаєморозуміння, щирості, саморозкриття та теплих взаємовідносин між школярами й вчителем. Тому важливо, щоб педагог

мав би такі особистісні характеристики, які дозволили б йому створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості, мислення, учасників діалогічної взаємодії, що й забезпечує ефективність спільної колективної діяльності.

Узагальнюючи існуючі в психологічній літературі напрацювання щодо дослідження професійних особистісних рис педагогів (С. Кратохвіл, М. Ліберман, К. Роджерс, К. Рудестам та ін.), ми виокремлюємо такі особистісні риси, які, з нашої точки зору, сприятимуть організації вчителем ефективної діалогічної взаємодії в класі:

- відкритість до сприймання та розуміння інших, не подібних до власних поглядів і думок;
- гнучкість і терпимість до інших, навіть протилежних суджень, точок зору;
- емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;
- аутентичність поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції та переживання;
- ентузіазм й оптимізм, віра в здатності учасників групи до самозміни і саморозвитку власної особистості;
- врівноваженість, терпимість до ситуацій фрустрації, когнітивного дисонансу і невизначеності;
- високий рівень саморегуляції;
- упевненість в собі, власних здібностях та можливостях, намаганнях та переконаннях, здатність до прояву позитивного самоствавлення, до здійснення адекватної самооцінки;
- усвідомлення своїх потреб, мотивів, діяльності негативних рис особистості, якостей та властивостей тощо;
- багата уява, інтуїція;
- достатньо високий рівень розвитку інтелекту, комунікативних та творчих здібностей.

Особистісні особливості відіграють важливу роль у діяльності вчителя зарубіжної літератури, що пояснюється специфікою літератури як навчального предмету, яка, вміщуючи паттерни спілкування людей, виступає в процесі навчання в двох планах – і як мета, і як засіб навчання.

Для нашого дослідження найбільшого значення набуває третє тлумачення діалогу, що виступає як доповнення до розглянутих вище підходів до розуміння діалогу та виражає *діалогічність самого змісту мислення сучасної людини*. Про діалогічність людської психіки, яка зумовлює діалогічність мислення та діяльності, вдало сказав А.Г.Волинець [3]. Науковець виокремив ряд принципів, за якими має досліджуватися та визначатися згадана діалогічність, а саме:

- думка “здійснюється” (або реалізується) у слові;
- думка обумовлюється певним предметом, і сама по собі є словом про деякий предмет;
- свідомість існує завдяки мовленню;

- думка і є мовленням, замкненим на самому собі;
- думка є зверненням до себе як до Іншого, тобто до співрозмовника;
- думка здатна переформовувати свідомість особистості;
- думка і є “радикальним сумнівом” самим по собі;
- свідомість має двошарову природу;
- свідомість може існувати лише на межі з іншою свідомістю;
- свідомість постає у вигляді відображення світу, предмету, що підкреслює самототожність людини;
- свідомість є “затвердженням неможливого”;
- думка здійснюється у спілкуванні;
- кожне слово у спілкуванні може бути зрозумілим чи незрозумілим;
- і у мисленні, і у спілкуванні суб’єкт-предмет (чи суб’єкт-об’єкт) та предикат здатні до зміни позицій;
- предмет спілкування є і організатором комунікації, і так званим “мовчазним суб’єктом”, провокатором та рушійною силою, тобто він виступає як аналог предмету думки;
- спілкування у переносному сенсі є метафорою мислення, тоді як мовчання суб’єкта-предмета не співпадає з артикульованим зовнішнім мовленням партнера по спілкуванню;
- подвійний смисл кожного слова у спілкуванні набуває додаткових конотацій;
- мислення, свідомість та спілкування великою мірою детермінують одна одну;
- Я-Це і Я-Інше породжують одне одного та існують виключно в одну мить;
- ідея виступає як постулат взаємоперетворення предмету спілкування і предмету мислення;
- ідея, думка, свідомість, спілкування, мовлення, мова, слово, предмет, суб’єкт, предикат є різними сторонами діалогічного буття або діяльності [3, с.134–142].

Філософія діалогічності мислення та діяльності, вважає А.Г. Волинець, цілком пояснюється наступним твердженням: “До того, як Я-Інший поставив предмет переді мною-Цим, я предмет не бачив, не пригадував, не усвідомлював, тобто не усвідомлював одночасно і себе як усвідомлюючого цей предмет, тобто, Я-Цей певним чином не був Я-Цей, вже-умовчуючий, випитуваний і виникаю у спогляданні випитуючого, ще-неартикулюючого, Я-Іншого, й ... породжую його!” [3, с.137].

Для діалогу з огляду на третій принцип його тлумачення характерною є тематична цілеспрямованість, тобто налаштованість партнерів по спілкуванню на розвиток теми діалогу. Тому такий діалог підкреслює принципову рівність його учасників, бажання кожного відмовитись від потягу монопольного володіння істиною, визначення права співрозмовника на свою власну точку зору, навіть якщо вона є не зовсім адекватною, розумною та доцільною, повагу партнерів по спілкуванню щодо точки зору іншої особистості, бажання її

зрозуміти та оцінити, проінтерпретувати, відкритість по відношенню до інших тлумачень істини, реальних та можливих.

Навколишній світ, наявна ситуація беруть участь в діалозі з людьми в тому плані, що суб'єкт передбачає і враховує “протислово” (за М.М. Бахтіним), яким постає опір діям людини зі сторони навколишнього світу (в цьому і заключається діалогічність діяльності особистості). Виходячи з концепції М.М. Бахтіна, діалог – це загальнолюдська реальність, передумова свідомості та самосвідомості особистості, а також основна форма її реалізації. Діалог пронизує всю діяльність людини протягом цілого життя, і діалогічні включення можна побачити навіть у суто монологічних формах поведінки особистості. Усвідомивши потребу у діалогічній взаємодії з іншою людиною, особистість наділяється “діалогічною інтенцією” (за М.М. Бахтіним). А реалізація цієї інтенції здійснюється за допомогою моделювання наративу. Так, особистість пропонує Іншому свої інтенції, які залишаються ще не досить зрозумілими їй самій. Завдяки відповіді Іншого виникає і проговорення запропонованих інтенцій, в результаті чого вони можуть стати переживаннями особистості. В протилежному випадку несистемна будова внутрішнього світу людини призведе до усвідомлення особистістю когнітивного дисонансу.

Так, М.М. Бахтін бачить у діалозі не засіб, а скоріше сутність свідомості. Він концентрує увагу ні на діалозі для вивчення змісту певного предмету, а, передусім, на змісті для розуміння сутності самого діалогу. Тобто, метою діалогу постає не необхідність передати чи отримати певну інформацію, а потреба людини у згоді, співчутті, розумінні чи нерозумінні, запереченні чи схваленні та ін. Потік свідомості (як, до речі, і сама діяльність), тим самим, рухається та існує в режимі функціонування внутрішнього діалогу. Отже, діалог – це, передусім, потреба людини у діалогічній взаємодії, схваленні, розумінні та прийнятті своєї особистості партнером по спілкуванню [2].

Виходячи із принципів діалого-культурологічного підходу в освіті, Г.О. Балл створює модель діалогу, що орієнтується на прилучення його учасників до наукової культури. Навчальний діалог буде продуктивним тільки тоді, коли він наближає кожного його учасника до досягнення істини, а результати дискусії залишаються відкритими. Г.О. Балл вважає, що “зовсім не обов'язково (а при обговоренні досить глибоких проблем – неможливо) досягти згоди з усіх питань, котрі обговорювались під час діалогу. Йдеться про згоду щодо підсумку діалогу – підсумку, який має бути явно сформульований” [4, с.104]. Виходячи з даного положення, Г.О. Балл виділяє три типові варіанти погодженого підсумку діалогу:

- 1) підсумок діалогу збігається з думкою когось одного з його учасників;
- 2) підсумок діалогу формулюється “шляхом синтезу компонентів, кожен з яких бере початок у думці когось із учасників діалогу”;
- 3) підсумок, сформований на метарівні. В даному разі парадигмі діалогу буде відповідати “схематизм драматичного твору” [4, с.107].

Спираючись на дану концепцію Г.О. Балла щодо типових варіантів погодженого підсумку діалогу, Н.О. Михальчук визначає такі види діалогізму:

1. Координативний діалогізм, який передбачає урахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою координативного діалогізму є суб'єктно-орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто веде до підпорядкування іншій особистості, погодження з її судженнями тощо.

2. Субординативний діалогізм, який на відміну від координативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємообумовленість та взаємодоповнення. Субординативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника (навіть якщо тим співрозмовником є автор твору, який виступає у ролі „двійника” або „опонента” (за М.М. Бахтіним), але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. Особистісно-рефлексивний діалогізм є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі виступає як детермінанта розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення до своєї точки зору та думок, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним [5, с.331-332].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що здатність до діалогічної взаємодії залежить від індивідуальних характеристик індивіда, від особливостей його становлення та розвитку, від сформованості моральних, естетичних, філософських знань, умінь, навичок, від місця, яке він займає у суспільному середовищі, від його особистісного, ціннісного ставлення як до самого себе, так і до інших людей, що виявляється у його поведінці, становить його культуру. Крім загальної культури у міжособистісному спілкуванні великого значення набуває й психологічна культура, яка передбачає здатність індивіда до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, здатність будувати свої стосунки з іншими на основі паритетних відносин “Я-Ти”, його уміння поставити себе на місце іншого, уміння співпереживати тощо.

Ефективна діалогічна взаємодія суб'єктів педагогічної комунікації має стимулювати розвиток мислення партнерів по спілкуванню. Адже здатність до діалогічної взаємодії К.О. Абульханова-Славська вважає складовою соціального мислення, інтелектуальною особливістю особистості. Науковець вказує на обов'язкову наявність процедури категоризації під час здійснення діалогічної взаємодії, що призводить до вирівнювання позиції “Ми” за рахунок протиставлення позиції “Вони” [1]. Хоча спеціальних цілісних досліджень проблеми впливу діалогічної взаємодії школярів підліткового віку між собою та

з літературним твором на розвиток їх мислення в психологічній літературі недостатньо. Існують лише окремі думки науковців, які обґрунтовують дану проблему на теоретичному рівні, та яка не підкріплена спеціальними емпіричними дослідженнями. Тому вважаємо за доцільне спеціально зайнятися цією проблемою та дослідити її глибоко й фундаментально. В наступних наших публікаціях проаналізуємо поняття “мислення” та звернемо увагу на існуючі в науковій літературі праці щодо особливостей його розвитку в ефективній діалогічній взаємодії школярів на уроках в середній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.
3. Волинець А.Г. Діалогічність людської психіки у її головних визначеннях : за працями Л.С. Виготського, М.М. Бахтіна, В.С. Біблера / А.Г. Волинець // В монографії: Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / [за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі]. – Ніжин: Видавництво “Міланік”, 2007. – С. 134-142.
4. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : [науково-методичний збірник] / [за ред. Г.О. Балла]. – К. : Наукова думка, 1998. – 196 с.
5. Михальчук Н.О. Розуміння літературних творів старшокласниками (психологічний аспект): [монографія]. – К. : ТОВ „Принт Хауз”, 2009. – 544 с.
6. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / Монографія. – Київ-Рівне: Ліста, 2003. – 176 с.

Медведева Н. В. (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ТРАНСФОРМАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ЗАДУМУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье анализируется изучение процесса трансформации замысла в изобразительной деятельности детей в русле концепции стратегической организации и регуляции творческой деятельности В. А. Моляко. В результате установлено, что особенности трансформации замысла обусловлены индивидуальными особенностями мышления – преобладающими стратегическими тенденциями.

Ключевые слова: *изобразительная деятельность, стратегические тенденции, трансформация замысла, художественное творчество.*

In the article studying of process of plan transformation in visual activity of children in the course of the concept of strategy organization and regulation of creative activity of V. O. Molyako is analyzed. It is determined in the result, that features of plan transformation are caused by specific features of thinking tendencies.

Key words: *visual activity, strategy tendencies, plan transformation, art creativity.*

Постановка проблеми. Важливість вивчення питань психології творчості не викликає сумнівів, більш того, репрезентує велике теоретичне і практичне значення. Зокрема проблема дитячого малювання завжди привертала пильну

увагу вчених. І хоча сучасна наука оперує значними дослідженнями в галузі психології творчості, проблема образотворчої діяльності дитини досліджена ще не в повній мірі. Серед актуальних питань постає й необхідність вивчення особливостей реалізації задумів дитиною в процесі малювання. Подальші розробки проблеми художнього задуму в процесі образотворчої діяльності, безпосередньо в нашій роботі пов'язані із вивченням психологічних особливостей трансформації задуму на матеріалі образотворчої діяльності молодших школярів. Саме сьогодні необхідність активації і стимулювання творчої діяльності дитини є одним із пріоритетних напрямків у розвитку творчої особистості, оскільки суспільству необхідні творчі особистості з широкими пізнавальними потребами, вмінням доцільно змінювати власну діяльність та продукувати власні знання, умінням гнучко адаптуватися до нового, виявляти самостійність, ініціативність, творчість.

Аналіз наукової психологічної літератури вказує на зацікавленість науковців питаннями психології творчості. Існує цілий ряд теоретико-експериментальних досліджень в цій галузі, які опрацьовані в різних площинах. Це роботи Г. С. Альтшуллера, Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлинського, В. Т. Кудрявцева, Є. О. Мілеряна, В. О. Моляко, М. М. Поддякова, О. Я. Понаморьова, В. А. Роменця, П. М. Якобсона, М. Г. Ярошевського та ін. Триває вивчення науковцями і галузі художньої творчості (Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, С. П. Іванов, О. О. Мелік-Пашаєв, Н. В. Рождественська та ін.). Вважаємо за необхідне зазначити, що ідея комплексного дослідження художньої творчості виникла ще в 1960 р., а вже в 80-х роках минулого століття вона сформувалася в перспективний науковий напрямок, актуальність багатьох висунутих тоді задач та проблем збереглася і до сьогодні.

Проблема задуму висвітлена в роботах О. Г. Аграновського, А. Г. Васадзе, Л. Л. Гурової, Б. С. Мейлаха, П. Н. Медведєва, В. О. Моляко, О. І. Нікіфорової, О. Г. Цейтліна, П. М. Якобсона та ін. Найчастіше у психологічних дослідженнях проблема задуму розглядається у контексті вивчення процесу мислення та його результатів [3; 6; 7; 8; 10; 15; 17; 19]. Перспективним, на наш погляд, у вивченні процесів мисленнєвої творчої діяльності є стратегіальний підхід В. О. Моляко, який використано у роботах В. С. Лозниці, Л. А. Мойсеєнко, В. В. Рибалки, М. Л. Смутьсон, Т. М. Третьак, ін.

Об'єкт дослідження – процес образотворчої діяльності молодших школярів. **Предмет дослідження** – особливості трансформації художнього задуму молодших школярів у процесі образотворчої діяльності. **Мета дослідження** полягає у виявленні мисленнєвих стратегіальних дій у процесі трансформації задуму в образотворчій діяльності молодших школярів.

Ми висуваємо таке **припущення**, що особливості формування задуму в процесі художньо-графічної діяльності молодшого школяра обумовлені різними підходами в розробці задуму, які в свою чергу пов'язані з індивідуальними особливостями мислення (панівною стратегіальною тенденцією). Для підтвердження нами було проведено дослідження. У відповідності з метою дослідження було поставлено такі **завдання**: виявити мисленнєві стратегіальні

тенденції трансформації задуму та з'ясувати їх особливості на етапі перетворення; викрити динаміку актуалізації мисленнєвих стратегіальних дій трансформації задуму після розвивального впливу.

В основу нашої роботи залучено провідні існуючі доробки у напрямі вивчення творчої діяльності (Л. С. Виготський, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, О. К. Тихоміров, П. М. Якобсон та ін.), художньої творчості (Р. Арнхейм, М. М. Волков, Є. І. Ігнат'єв, В. Й. Кирієнко, В. С. Мухіна, О. О. Фльорина та ін.) та безпосередньо проблеми творчого задуму (К. Дункер, Б. С. Мейлах, О. І. Нікіфорова, Ю. О. Полуянов та ін.).

Найбільш комплексно проблему “задуму” досліджено в літературній (О. І. Нікіфорова, П. Н. Медведєв, О. Г. Цейтлін та ін.) та конструкторській діяльності (В. О. Моляко). Започатковано вивчення задуму й в художній діяльності (Ю. О. Полуянов, О. В. Завгородня), який поширено вивчався на матеріалі дитячої творчості. Серед зарубіжних дослідників можна назвати такі імена: Р. Арнхейм, К. Бюлер, Х. Енг, Дж. Дьюї, В. Ловенфельд, Ж. Люке, В. Прейер, С. Робертсон, К. Річчі, Дж. Селлі, Л. Чапмен, В. Штерн та ін.

Проблематикою дитячої художньої творчості у вітчизняних психологічних дослідженнях присвячені роботи: О. В. Бакушинського, Ю. М. Болдирьова, М. М. Волкова, В. В. Зеньковського, Є. І. Ігнат'єва, Г. Кершенштейнера, В. Й. Кирієнко, М. О. Рибнікова, В. А. Роменця, Н. П. Сакуліної, С. М. Симоненко, О. О. Фльоріної, Ф. І. Шміта та ін.

Сучасні тенденції вивчення особистості в психології, безумовно пов'язані із розвитком знань про природу та особливості творчого процесу. В світлі такого підходу, потребує більш глибокого дослідження і проблема формування, розробки та втілення задуму. Ще Б. С. Мейлах зазначав, що психологія художньої творчості покликана з'ясувати внутрішню цілісну концепційну спрямованість пошуків та варіативності в процесі втілення задуму. На основі класифікації певних ознак, які характеризують роботу письменника та художника [7, с. 14].

Відповідно до існуючих психологічних досліджень, у всіх видів творчості структура процесу творчої діяльності більш-менш типова (О. Н. Лук, Я. О. Пономарьов, І. В. Страхов ін.) [3; 10; 17]. Ми розглядаємо процес образотворчої діяльності як трьох-компонентну структуру:

- підготовчий етап: розуміння теми малювання (якщо дається завдання малювання), або поява бажання що-небудь намалювати;
- формування та розробка художнього задуму;
- втілення художнього задуму.

Кожний з цих етапів має свою підструктуру, всі фази творчого процесу умовно переплетені між собою.

Будь-який різновид творчої діяльності передбачає використання творчих потенційних ресурсів людини, які становлять систему, насамперед, психологічних якостей людини, її потенційну здатність до здійснення творчих дій у вигляді продукування мисленнєвих стратегій і тактик, та безпосередню здатність до творчої діяльності в цілому. Поняття “творчість” в даному контексті розуміється як діяльність результатом якої є створення дитиною

нового, оригінального продукту, виконуючи яку дитина демонструє уяву, фантазію, реалізує задуми, відшукує самостійно засоби їх втілення. Що в свою чергу, вимагає: грамотного психолого-педагогічного керівництва та створення необхідних умов, які матимуть стійкий вплив на весь подальший розвиток особистості її інтелектуальне і духовне формування.

Аналіз літературних наукових джерел показав, що практично усі дослідники сходяться на положеннях про те, що задум дійсно моделює весь процес рішення; зароджується, як ідея, поняття, зоровий образ, або як образ-поняття; є результатом образно-понятійної розумової діяльності суб'єкту, який репрезентує регулюючу функцію в процесі створення малюнку; в ньому зосереджується все, що було попереду, що відбувається зараз і те, що буде реалізоване. Зокрема ми дотримуємося визначення художнього задуму як сформованого у творчій уяві митця конкретного та цілісного уявлення про загальні риси змісту та форми художнього твору до початку його практичного втілення [2; 3; 5; 7; 8; 15; 17].

Процес формування задуму умовно складається з певних стадій: виникнення задуму (поява бажання дещо намалювати або отримання тематичного завдання) – первісний задум; розвиток задуму в ідеях, образах, поява первинних замальовок в нарисах, ескізах тощо – проміжний задум; трансформація задуму з попередніх розробок в кінцевий остаточний варіант; втілення кінцевого варіанту в матеріальний продукт з подальшою деталізацією, уточненнями, незначними змінами – остаточний задум.

В процесі дослідження, на основі аналізу літератури нами було виокремлено особливості зображувальної творчості дітей молодшого шкільного віку, а саме: дитина продовжує засвоювати технічні вміння та навички. Удосконалює техніку малювання; формується художній смак, почуття прекрасного, відчуття гармонії, естетичне ставлення до світу; майже сформована основа власного світовідчуття, яке відображується у малюнках, дитина намагається відтворювати у малюнку дійсний вигляд предметів. Враховуючи форму та пропорції; продовжує розвиватися почуття кольору на основі збагачення знань палітри кольорів (знайома більше ніж з 10 кольорами) та різноманіттям його сполучень, відбувається засвоєння відтінків та світлотіней; задум дитина створює до початку малювання, може його сформулювати в мовленні. Відповідно до задуму обирає формат, зображувальні та виразні засоби. Задум стійкий та різноманітний; дитина власноруч може зміщувати фарби; моторна координація розвинута достатньо, рухи цілеспрямовані, упорядковані; продовжується розвиток дрібної моторики; удосконалюються різноманітні засоби малювання предметів та явищ навколишнього світу; у малюнку відображує зв'язки між зображеними об'єктами; виділяє близький, середній і задній план малюнка, лінійну перспективу; може розташовувати зображення на всьому аркуші паперу, на одній лінії, на широкій смужці, ближче і далі; формується логічне мислення, вже властива майже стала форма наочно-образного мислення, властива асоціативність; уява стійка та все більше набуває творчого характеру. Образи уяви надзвичайно яскраві, жваві, переплетені з почуттями; здатна емоційно

реагувати, відгукуватися на твори мистецтва, може визначати жанри живопису (пейзаж, натюрморт, анімалістика, портрет), характерні особливості, засоби художньої творчості [1; 11; 12].

З метою дослідження стадії трансформації у процесі формування задуму нами було створено авторську методику “Творчий калейдоскоп”, яка складається з двох частин теоретичної та практичної, котрі ґрунтуються на модифікації фрагментів творчої системи КАРУС (В. О. Моляко). Методика “Творче мислення” охоплює теоретичний блок у форматі міні-лекції з обов’язковим наочним супроводом та методичні інструкції, щодо застосування мисленнєвий дій аналогізування, комбінування, реконструювання в процесі формування та трансформації задуму. Методика “Калейдоскоп ескізів” охоплює практичний блок та спрямована на дослідження етапу трансформації задуму у процесі малювання. Суть методики полягає у тому, що дітям пропонують виконати малюнок на будь-яку тему (наприклад, “Погода”), необхідно зафіксувати всі ідеї які виникли у малюнки-ескізи. Дітям пропонується намалювати якомога більше варіантів з означеної теми, і лише після цього – виконати основний малюнок, на іншому аркуші.

На констатувальному етапі дослідження нами було виокремлено наступні критерії трансформації задуму: малюнок створений за аналогією, малюнок створений завдяки комбінаторним діям, малюнок створений завдяки реконструкції, а саме:

- малюнок створений за аналогією – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями аналогізування (“схожість”) який повторює один із створених попередньо ескізів з незначними або значними змінами;
- малюнок створений завдяки комбінаторним діям – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями комбінування (“поєднання”), який передбачає комбінації двох або більше попередніх ескізів;
- малюнок створений завдяки реконструкції – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями реконструювання (“перебудова”), який метафорично / символічно відображує тему та не пов’язаний з попередньо створеними ескізами за формою. “Реконструктивність” полягає у тому, що попередні ескізи слугували підготовчої базою для остаточного задуму [4; 5; 6].

Для здійснення експерименту та отримання об’єктивних однорідних даних, нами використовувалася II частина методики “Калейдоскоп ескізів”, яка спрямована на дослідження етапу трансформації задуму у процесі малювання. Суть методики полягає у тому, що дітям пропонують виконати малюнок на будь-яку тему (наприклад, “Погода”), необхідно зафіксувати всі ідеї які виникли у малюнки-ескізи. Дітям пропонується намалювати якомога більше варіантів з означеної теми, і лише після цього – виконати основний малюнок, на іншому аркуші. Опорним моментом для реалізації цілей методики було створено бланк для ескізів-малюнків (аркуш поділено на шість клітинок), що надало можливості в об’єктивації ідей, образів, вигаданих дитиною та чіткої фіксації експериментального матеріалу.

Функція трансформації задуму ми вбачаємо в об’єктивації прояву певної стратегіальної мисленнєвої дії, застосованої на етапі перетворення. Мисленнєві

стратегіальні дії реалізуються за локальним або векторним типом. Локальний тип трансформації визначається динамікою розвитку задуму у межах дій за аналогією, тобто основний малюнок виконано за прямою аналогією, частково розробленою аналогією, детально розробленою аналогією щодо попередніх ескізів. Векторний тип трансформації визначається динамікою розвитку задуму у напрямі використання комбінаторних або реконструктивних мисленнєвих дій щодо попередніх ескізів.

На етапі проведення формувального експерименту нами було використано методику “Творчий калейдоскоп”, головною метою якої є активізація мисленнєвих дій, розвиток творчих здібностей, реалізація умінь розв’язувати художні задачі та стимулювання актуалізації творчого потенціалу молодших школярів. Формувальний експеримент проводився у два етапи. На першому етапі школярі контрольної та експериментальної груп виконували завдання згідно з задачами методики “Калейдоскоп ескізів”. Потім в експериментальній групі проводився міні-тренінг (“Творче мислення”). На другому етапі учні обох груп учні знову виконували завдання методики “Калейдоскоп ескізів”. Додатково було проведено часткове опитування учнів з обох груп за їх бажанням з метою уточнення отриманих даних.

Нами зафіксовано стійку тенденцію домінування трансформацій-аналогізувань у дітей даного віку при виконанні художніх завдань. Отже 1-й етап у контрольній групі виявив близько 70% проявів аналогізування, експериментальна група показала тотожний результат, що й видно з таблиці 1.

Таблиця 1

Трансформації втілення художнього задуму (1-й етап)

Тип трансформації	Стратегіальні мисленнєві дії	Контрольна група		Експериментальна група	
Локальна трансформація	пряма аналогія	56,6%	70%	53,3%	70%
	частково розроблена аналогія	6,7%		10%	
	детально розроблена аналогія	6,7%		6,7%	
Векторна трансформація	комбінаторна	6,7%	20%	10%	20%
	реконструктивна	13,3%		10%	
Невдалі роботи		10%		10%	

У результаті аналізу встановлено, що на першому етапі виконання завдання згідно з задачами методики “Калейдоскоп ескізів” школярі контрольної та експериментальної груп показали майже рівні результати за означеними критеріями. Крім того отримані дані знаходяться в межах показників що отримані на констатувальному етапі дослідження, що свідчить про усталену тенденцію певного порядку застосування дітьми молодшого шкільного віку стратегіальних мисленнєвих дій під час малювання. Реалізація стратегіальних дій у трансформації задуму розгорталася за локальним типом зі

значною перевагою в межах 70%, та за векторним типом в межах 20%, невдалі роботи склали 10% у обох групах. Фактичні дані представлено у табл. 1.

На наступному етапі експерименту після проведення міні-тренінгу (“Творче мислення”) в експериментальній групі, учні знов виконували завдання методики “Калейдоскоп ескізів”. В результаті було засвідчено позитивну динаміку збільшення різноманітності творчих стратегіальних тенденцій в процесі виконання завдання. Локальний тип трансформації мав прояв прямої аналогії у контрольній групі 53,3% і 10% в експериментальній групі; прояв частково розробленої аналогії у контрольній групі 3,3% і 3% в експериментальній групі; прояв детально розробленої аналогії у контрольній групі 3,3% і 33,3% в експериментальній групі; векторна трансформація мала комбінаторний прояв у контрольній групі 10% і 26,7% в експериментальній групі; реконструктивний прояв у контрольній групі 13,3% і 24% в експериментальній групі; також помітно зменшився відсоток невдалих робіт у контрольній групі 16,6% і 3% в експериментальній групі. Провідну позицію у контрольній групі продовжує займати локальний тип трансформації, зокрема у прояві прямої аналогії 53,3%, навпаки у експериментальній групі серед локального типу трансформації домінує найбільш складна форма у прояві детально розробленої аналогії 33,3%. Фактичні дані представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Трансформації втілення художнього задуму (2-й етап)

Тип трансформації	Стратегіальні мисленнєві дії	Контрольна група		Експериментальна група	
Локальна трансформація	пряма аналогія	53,3%	59,9%	10%	46,3%
	частково розроблена аналогія	3,3%		3%	
	детально розроблена аналогія	3,3%		33,3%	
Векторна трансформація	комбінаторна	10%	23,3%	26,7%	50,7%
	реконструктивна	13,3%		24%	
Невдалі роботи		16,6%		3%	

Продуктом формувального експерименту стали достовірні зміни підвищення варіативності творчих стратегіальних тенденцій. Зокрема, в цьому контексті критеріальним аргументом на користь можуть слугувати порівняння наступних відсотків констатувального етапу формувального експерименту та конструктивного етапу формуючого експерименту, після розвивального впливу. Локальна трансформація мала прояв прямої аналогії на початку 53,3% і 10% наприкінці; прояв частково розробленої аналогії на початку 10% і 3% наприкінці; прояв детально розробленої аналогії на початку 6,7% і 33,3% наприкінці; векторна трансформація мала комбінаторний прояв на початку 10% і 26,7% наприкінці; реконструктивний прояв на початку 10% і 24% наприкінці; також помітно зменшився відсоток невдалих робіт на початку 10% і 3% наприкінці. Тобто ми спостерігаємо динаміку зменшення простих форм

мисленнєвих операцій та помітне збільшення творчих проявів мисленнєвої діяльності у формі комбінаторних та реконструктивних дій.

Порівняльний аналіз отриманих результатів у контрольній та експериментальній групі, беззаперечно доводить адекватність застосування навчального блоку для оптимізації творчого художнього процесу. Виявлено позитивні зміни більшості діагностованих параметрів у досліджуваних експериментальної групи, водночас і відсутність аналогічних зрушень у представників контрольної групи.

Розгляд отриманих матеріалів в експериментальній групі (2-й етап), в якості ескізів-малюнків та кінцевого малюнку, засвідчив позитивні зміни, а саме розширення варіативності мисленнєвих дій при виконанні художнього завдання, після проведення розвиваючого міні-тренінгу. Загалом виявлені зростання варіативності якісного характеру застосування творчих стратегіальних тенденцій для дітей означеної вікової категорії виступають важливим чинником, оскільки для дітей цінне не тільки відточування майстерності у якомусь одному напрямку а й поширення можливостей для досягнення мети у якості широкого використання розмаїття творчих стратегіальних дій.

Порівняльний аналіз отриманих даних в контрольній групі відповідно до двох зрізів дослідження показав, що показники майже не змінилися, а навіть дещо погіршилися, адже стало на 6,6% більше невдалих робіт, помітно поменшало частково розробленої аналогії та детально розробленої аналогії майже у два рази. Єдина позитивна динаміка спостерігається у збільшенні робіт векторно-комбінаторного напрямку (хоча й не значна 3,3%), що пояснюється тривалістю, неодноразовістю виконання одного й того ж самого завдання, внаслідок падіння інтересу до продукування нових ідей і спроба варіювати вже готовими, ескізами, ідеями.

Здійснений аналіз отриманих результатів у процесі експериментальних заходів, довів ефективність цілеспрямованого впливу завдяки використанню розвивально-виховної методики “Творчий калейдоскоп”, що помітно оптимізує процес трансформації художнього задуму в образотворчій діяльності молодших школярів. Проведена серія виховально-розвиваючих вправ з дітьми молодшого шкільного віку посприяла активізації мислення, засобом широкого та цілеспрямованого використання стратегіальних дій в процесі творчих вправ. На основі отриманих даних розроблено практичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію педагогічної навчальної діяльності на уроках образотворчого мистецтва, в гуртковій, позакласній роботі.

Важливими моментами впровадження практичних рекомендацій в процес художньо-творчого розвитку учнів вважаємо:

- вікову актуальність художньо-творчого розвитку особистості у молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом художньої діяльності в усіх її проявах, та виразно проявляється в образотворчій діяльності;
- необхідність формування потреб і здібностей до образотворчого мистецтва, як основи загального та спеціального розвитку особистості;
- бурхливий розвиток пізнавальних складових у дитини.

Головними задачами у викладанні образотворчого мистецтва у молодших школярів вважаємо: формування в дітей художньо-естетичного відношення до життя, художнього пізнання світу, через активізацію таких особистісних властивостей, як: почуття краси, гармонії, здатності емоційно відгукуватися на всілякі вияви естетичного у навколишньому світі, потенціальні вміння бачити прекрасне у будь-яких явищах та досягати його; розвиток вправності споглядати та милуватися; розвиток сенсорних здібностей; надання дитині знань, умінь та навичок в галузі образотворчого мистецтва (елементами художньої грамоти, засобами і прийомами малювання), що допоможе набувати свободи вираження у творчості; розвиток специфічних для художньо-творчого процесу універсальних якостей особистості як основи для розвитку її творчого потенціалу, художньо-творчої уяви, оригінального, нестереотипного асоціативно-творчого мислення, критичності мислення, художньо-образних якостей зорового сприйняття, спостережливості, зорової пам'яті та ін.; формування потреби і здібностей до продуктивної художньої творчості.

Аналіз існуючих досліджень з питань психології творчості, педагогічних та мистецтвознавських здобутків, слугували для *окреслення* необхідних умов для *актуалізації* творчого художнього потенціалу дитини, виховання та розвитку творчої особистості:

- Орієнтація підготовки занять з образотворчого мистецтва відповідно до вікових особливостей та інтересів дитини, з урахуванням присутності трьох основних структурних елементів уроку (відповідно до законів будь-якої художньої творчості): сприймання, формування творчого задуму, його посилення творчою реалізацією;
- Створення неодмінно гармонійних умов та емоційного комфорту для творчої роботи на заняттях образотворчою діяльністю: заохочення, формування впевненості у дитини, відсутність методу порівняння однієї дитини з іншою (порівнювати можна тільки з нею самою, сьогоднішньою та вчорашньою);
- Стимулювання самореалізації особистості;
- Застосовування сучасних форм та методів, що забезпечать максимальне стимулювання та інтеграцію всіх складників належних потенційним здібностям дитини, з використанням витворів художнього мистецтва та всього інструментарію технік та прийомів художньої освіти, застосовуючи нестереотипну, структурну різноманітність останніх;
- Виховання у дітей художньо-естетичного ставлення до буття;
- Формування якості результативної активності учнів;
- Врахування вікових, індивідуальних, національних, культурних, регіональних особливостей і традицій;
- Надання бази (засвоєння основних понять та положень у галузі художньої творчості) потрібної для збагачення знань, умінь та навичок необхідних для занять художньою діяльністю, шляхом застосовування альтернативних та традиційних методик навчання, формування навичок практичної роботи;

- Сприяння оволодінню дитиною певними вміннями та навичками, необхідними в означеній діяльності;
- Залучення дітей до розуміння змісту та сутності мистецтва, шляхом розвитку особистісно-емоційного сприйняття художньої інформації;
- Уникання формування штампів, розвиток творчого бачення;
- Розвиток у дитини художнього сприймання (естетичне сприймання дійсності, сприймання мистецтва), спостережливості, творчої уяви, фантазії, просторового та художньо-образного асоціативного мислення, формування стратегіальних тенденцій творчого мислення;
- Щира радість творчим успіхам дитини, небайдужість до кожної дитини.

Отже, заняття художньою діяльністю активізують творчі пошуки дитини, допомагають розвинути фантазії, інтуїції, уяві, оригінальності мислення, сприяють розвитку естетичного смаку та активізують творчий потенціал дитини.

Далі подається фрагмент виховально-розвиваючої методики в якості розвивальної вправи спрямованої на активізацію творчого потенціалу через формування вміння продукувати якомога більше різноманітних задумів в окресленій темі.

Розвиваючи вправи “ЕСКІЗУВАННЯ”

Дані розвиваючи вправи спрямовані на оптимізацію процесу художньої творчості (а саме процесу малювання дитини молодшого шкільного віку), певних циклів цього процесу, а саме – удосконалення перебігу трансформації задуму, через навчання дитини елементам аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальним, ситуативними або спонтанним проявам стратегіальних тенденцій при розробці і втіленні художнього задуму.

Заняття можна проводити як в індивідуальному так і в колективному порядку.

Орієнтовні теми малювання: “Погода”, “Свято”, “Радість”, “Сум”, “Друзі”, “Казка”, “Чарівність” тощо. Тематику малювання для даного завдання було обрано з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Діти цієї вікової категорії вже мають в своєму досвіді сформовані знання, щодо тематики завдання. Технічно можуть виконати таке завдання, бо вже мають досвід такої роботи, отриманий на заняттях (згідно шкільної програми).

Матеріали експериментальної роботи. Кожному учню: один лист паперу формату А4, розкреслений на 6-12 частин для ескізів-малюнків (згідно бажання школяра, за проханням можна давати додатковий лист для ескізів-малюнків); другий лист паперу формату А4 для головного малюнку; простий олівець (можна різнокольорові олівці); ластик.

Вправи вимагають дотримуватися наступних правил: малювання на бланках протягом 30 хв.; індивідуальні бесіди, уточнення щодо зробленої роботи на першому етапі, та спонукання та заохочення на продукування різноманітних творчих ідей, способів виконання завдання, технічних та художніх прийомів на другому етапі малювання кожної із запропонованих

тематик (тобто кожне завдання діти виконують двічі, перший раз так як зрозуміли та змогли, другий раз з безпосередніми рекомендаціями вчителя різного плану, втому числі і стосовно використання в художній творчій діяльності аналогій, комбінувань, реконструкцій).

Висновки. З'ясовано, що стадія перетворення нарисів в остаточний варіант, яка детермінована стратегіальними мисленнєвими діями, відіграє провідну, вирішальну роль у процесі формування задуму та є найбільш творчим моментом у процесі створення малюнку.

Емпіричним шляхом підтверджено переваги активізації мислення, засобом навчання застосуванню стратегіальних дій (аналогізування, комбінування, реконструювання) в процесі творчих вправ.

Доведено ефективність цілеспрямованого впливу завдяки використанню розвивально-виховної методики “Творчий калейдоскоп”, що помітно оптимізує процес трансформації художнього задуму в образотворчій діяльності молодших школярів. На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію педагогічної навчальної діяльності на уроках образотворчого мистецтва, в гуртковій, позакласній роботі.

Проведене дослідження не охоплює усієї багатогранності досліджуваної проблеми, однак встановлені особливості трансформації на етапі перетворення можуть слугувати підґрунтям для подальших вивчень трансформації художнього задуму в образотворчому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева Г. Г. Практикум по изобразительной деятельности дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева, Е. И. Буякова, З. А. Боброва; под ред. Г. Г. Григорьевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 128 с.
2. Завгородняя Е. В. Психология формирования художественного замысла (на материале изобразительной деятельности) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Завгородняя Елена Васильевна. – К., 1992. – 142 с.
3. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
4. Медведева Н. В. Дослідження процесу художньо-графічної діяльності дітей молодшого шкільного віку / Н. В. Медведева // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. II. – С. 163–171.
5. Медведева Н. В. Реалізація задумів дітьми молодшого шкільного віку (на матеріалі образотворчої діяльності) / Н.В. Медведева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : – Вид-во НПУ імені Драгоманова, 2008. – Т.8, вип.5.– С. 81–95.
6. Медведева Н.В. Стратегіальні тенденції художньо-графічної діяльності молодшого школяра / Н. В. Медведева // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 407–431.
7. Мейлах Б. С. Психология художественного творчества: предмет и пути исследования / Б. С. Мейлах // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Наука, 1980. – С. 5–23.
8. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво : словник-довідник / А. М. Пасічний. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.

10. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
11. Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1986. – 163 с.
12. Рылова Л. Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика / Л. Б. Рылова. – Ижевск : УдГУ, 1992. – 310 с.
13. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду : пособие для воспитателей / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
14. Симоненко С. Н. Психология трансформации образа в художественно-графической деятельности учащихся : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Светлана Николаевна Симоненко. – К., 1990. – 155 с.
15. Смульсон М. Л. Задум як психологічний механізм розв'язання технічної задачі / М. Л. Смульсон // Психологія. – К. : Радянська школа, 1982. – Вип. 21. – С. 121–131.
16. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
17. Страхов И. В. Психология творчества : лекции для студентов педагогических институтов / И. В. Страхов. – Саратов, 1968. – 79 с.
18. Третьак Т. Н. Формирование стратегии комбинирования как средство развития творческого технического мышления учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Татьяна Николаевна Третьак. – К., 1985. – 152 с.
19. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971. – 48 с.

Мітлош А. В. (м. Луцьк)

ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ ОБДАРОВАНOSTІ

В статье подан краткий обзор современных научных направлений в исследовании проблемы лидерской одаренности. Рассмотрены результаты проведения тренинга развития лидерской одаренности членов молодежных общественных объединений.

Ключевые слова: лидерская одаренность, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность.

The brief review of modern scientific directions in researching aptitude for leadership is given in this article. The results of youth NGO members' aptitude for leadership development training is considered.

Keywords: aptitude for leadership, social intellect, emotional intellect, communicative competence.

Сьогодні ставлять нові вимоги до психології. Перехід до демократичного суспільства породжує попит на обдаровану особистість, котра нестандартно мислить, наділену сильною волею і колосальною працездатністю.

Сучасні соціально-психологічні уявлення про лідерство відзначаються різноманітністю існуючих точок зору і підходів. Вирішення протиріч у цій сфері досліджень лежить у багатоаспектному характері представленості лідерства.

Протягом останніх двадцяти років у психологічній науці почали з'являтися роботи американських (Д.Гоулман, К.Ебромс, Р.Стернберг,

Ф.Хесселблейн), французьких (Ке де Врі), російських (В.Ю.Большаков, И.Бакулин, А.Матюшкін, Е.Яковлева, Е.Худобіна) та українських психологів (В. Татенко), присвячені проблемі лідерської обдарованості. Автори розглядають проблему лідерства як один з видів обдарованості особистості, яка окрім ряду факторів включає поняття «емоційний інтелект», «соціальний інтелект», «креативність», які є провідною детермінантою у досягненні успіху.

Прояв лідерських здібностей особистості залежить від величини, усталеності, якісного складу членів групи та їх поглядів і переконань. Фактично індивід має змогу проявити свій лідерський потенціал за умов певної інтелектуальної переваги над іншими членами групи. Обдарована особистість краще від інших уявляє собі найбільш ефективний характер та послідовність групових дій, бере на себе роль лідера. Звичайно, щоб мати перевагу серед інших, особистість повинна володіти переліком здібностей та вмінь, які забезпечать їй лідерський статус у групі.

Говорячи про психологічні передумови виникнення лідерства, специфіку формування лідерства, слід зауважити, що у природі немає готових лідерів, неможливо навчити лідерству, адже це результат процесу тривалого виховання та навчання протягом усього життя особистості. Але можливо і потрібно виховувати лідерські навички, готовність брати на себе відповідальність, готовність працювати з командою. Ці вміння формують такі важливі якості мислення як гнучкість, логічність, оригінальність.

Під час дослідження проблеми лідерської обдарованості, нами було розроблено тренінг для розвитку лідерських якостей членів молодіжних громадських об'єднань (організацій).

У загальному розумінні організацію можна визначити як об'єднання людей, спрямоване на досягнення соціально-економічних цілей і задоволення інтересів через спільну трудову діяльність, яке має правовий статус, що визначається законами суспільства [2, 48].

У сферу нашого дослідження входили молодіжні громадські організації - об'єднання громадян віком від 14 до 30 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів. Чисельність членів цих об'єднань від 3-х чоловік і може сягати до 200 чоловік (на регіональному рівні) та декількох тисяч (на всеукраїнському рівні). Ми досліджували регіональні молодіжні громадські організації у Волинській області, чисельність членів у яких від 6 до 100 чоловік. Всього у дослідженні взяли участь 30 лідерів з 15 молодіжних громадських організацій. З них одна правозахисна, три управлінські, одна екологічна, дві духовні та вісім суспільно-політичних молодіжних громадських організацій.

Дослідження лідерської обдарованості проходило у кілька етапів. На першому етапі з метою визначення соціальних умов розвитку лідерської обдарованості ми скористались біографічним методом і усним інтерв'юванням, додатковими методами були спостереження і бесіда. Другим етапом нашого дослідження була підготовка та проведення інтерв'ювання. Ключовими моментами у побудові інтерв'ю виступили: соціальна сфера,

сімейна сфера, сфера дозвілля, наявність чи відсутність кумира. Паралельно ми відслідковували значущі події життя респондентів і тип людей, які мали вагомий вплив на становлення особистості. Також програма дослідження включала визначення рівня соціального та емоційного інтелекту, гнучкості у спілкуванні, креативності, мотивації та визначення соціальних і емоційних коренів розвитку лідерства.

За результатами кореляційного аналізу даних дослідження ми поділили лідерів на дві групи: контрольну та експериментальну. За основу поділу ми взяли показники соціального інтелекту, оскільки саме за цим показником в обох групах чітко визначена висока позитивна кореляція між соціальним та емоційним інтелектом.

Тренінгова навчально-розвивальна програма охопила 15 лідерів молодіжних громадських організацій Волинської області. Вони увійшли в експериментальну групу, адже їм за результатами діагностики соціальної, емоційної та комунікативної компетентності притаманні низький або наближений до низького рівні сформованості вказаних параметрів. Всього було проведено 10 занять тривалістю 1,5–2 години кожне. Протягом перших 10 хвилин лідерам повідомлялись теоретичні відомості за певною темою, далі робота у групі відповідала заданим вправам та правилам групової роботи. Труднощі, помилки, запитання, що виникали у ході тренінгу, ретельно фіксувались. У випадку необхідності ведучий також включався у роботу, контролював, допомагав та спрямовував її хід. В кінці кожного заняття підводились підсумки, пропонувались анкетні запитання для учасників, аналіз відповідей на які дозволяв виявляти прогалини та успіхи у роботі тренінгової групи.

В основі тренінгової програми лежить принцип поетапності розвитку групи, який сприяє поступному, більш глибокому розумінню кожним учасником самого себе. Кожна зустріч логічно витікає із попередньої і є у змістовному плані основою для наступної. Обов'язковими є індивідуальна та групова рефлексія процедур, які використовуються на кожній тренінговій зустрічі на початку та в кінці заняття.

Складаючи програму тренінгу та визначаючи його мету, ми виходили з результатів власних досліджень лідерської обдарованості. Зокрема, до структури лідерської обдарованості входять: соціальний інтелект, емоційний інтелект, висока мотивація, комунікативна компетентність, креативність тощо. Вказані параметри включають ряд вмінь, які ми врахували під час підбору тренінгової програми. Це вміння передбачати наслідки поведінки (власної та інших людей), вибудувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети, рольова та комунікативна пластичність – складові соціального інтелекту; емоційна компетентність, емоційний самоконтроль (швидке відновлення після поразок, самовладання, вміння вирішувати проблеми у складній ситуації) – складові емоційного інтелекту; мислительна швидкість (вміння розібратися у складній нестандартній ситуації, швидко обдумати рішення і прийняти його), вміння знайти оригінальне рішення у

буденних ситуаціях, знаходження нових і нестандартних способів дій, ретельне обдумування власного рішення – складові гнучкості у спілкуванні.

Мета тренінгу – формування лідерських якостей у лідерів молодіжних громадських об'єднань. При розробці тренінгової програми, ми виходили з того, що програма повинна загально знайомити учасників зі складовими категорій «соціальний інтелект», «емоційний інтелект», «комунікативна компетентність»; включати у програму спеціальні рольові ігри, які б забезпечували їх усвідомлення та засвоєння, використовувати метод бесіди для перевірки засвоєних знань і умінь. Відповідно до поставленої мети нами вирішувалися такі **завдання**:

- організація рефлексивного аналізу власних рис, поведінкових та комунікативних якостей лідера;
- моделювання навичок планування власних дій для досягнення поставленої мети;
- оволодіння новими навичками побудови взаємин з людьми;
- оволодіння шляхами та способами вирішення проблемних ситуацій;
- формування вміння будувати команду.

До програми тренінгу увійшли такі заняття (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Програма тренінгу для розвитку лідерських якостей у лідерів
правозахисних молодіжних громадських організацій)**

№	Тема тренінгового заняття	К-сть годин
1.	Вступне заняття. Налагодження міжособистісних стосунків у групі.	2
2.	Ознайомлення з феноменом лідерства як обдарованості у психосоціальній сфері.	2
3.	Аналіз основних характеристик лідера (поведінкових, комунікативних, мотиваційних) та його умінь.	2
4.	Формування навичок розв'язання конфліктів лідером.	2
5.	Ознайомлення зі стилями мислення. Розвиток вміння творчо вирішувати проблему.	2
6.	Розвиток навиків комунікації у стосунках з людьми. Застосування навичок ефективної комунікації.	2
7.	Формування умінь ведення переговорів.	2
8.	Розвиток почуття конкурентності.	2
9.	Розвиток умінь побудови команди.	2
10.	Підведення підсумків тренінгової програми.	2

При розробці програми тренінгу ми виходили з міркувань про те, що такий вид багатофункціонального методу дасть можливість розвивати лідерські якості, формувати поведінкову та комунікативну компетентність і гнучкість, розвивати вміння будувати команду.

Найбільш важливим етапом підготовки до тренінгових занять є конструювання тренінгових вправ. Для таких цілей ми скористалися дослідженнями американських вчених Дж.Гілфорда про соціальний інтелект особистості, А.Гольдштейна та В.Хоміка про прояв креативності в спілкуванні, французького вченого Манфреда Ке де Врі про емоційний інтелект лідерів.

Підбір вправ здійснювався з врахуванням організації тренінгових занять з використанням інтерактивного навчання (О. Сидоренко, Росія, 2004; Е. Крістофер, Л.Сміт, 2002; Р.Ділтс, 2003, США).

Загальна вибірка досліджуваних була виокремлена у дві групи. В основній групі (А) проводився тренінг з використанням підібраних нами тренінгових ігор та вправ. У контрольній групі (Б) заняття не проводились зовсім.

Особливості проведення тренінгу лідерства. Завданням першого заняття тренінгу було налагодження міжособистісних взаємин між учасниками, стимулювання відкритості у поведінці та довіри до ведучого й інших членів групи. Спостереження за невербальними проявами учасників тренінгу дозволило нам визначити їхні психічні стани, настрій, готовність до спілкування, оцінку ситуації та ведучого як учасника діалогу.

З метою активації участі кожного учасника та заняття напруги у групі ми провели вправу «Знайомство». Вправа була спрямована на знайомство лідерів між собою, створення невимушеної атмосфери. Окрім цього було проведено вправи «Асоціації», «Хто я?», «Приємні спогади».

На першому занятті ми також познайомили учасників з темою заняття зокрема та тренінгу в цілому. Після цього було проведено вправу «Очікування» з метою визначення сподівань й очікувань учасників щодо тематики занять. Також ми роздали лідерам невеликі папірці та попросили вказати чого саме вони очікують від занять. Потім всі учасники прикріпили їх на заздалегідь підготовленому нами плакаті.

На другому занятті ми проаналізували з учасниками тренінгу психологічний феномен «лідерства». Запропонували здійснити аналіз соціальних передумов, що сприяють розвитку лідерства. Спочатку кожному учаснику пропонувалося назвати ці передумови і написати на листочку. Після цього тренер їх поділив на мікрофактори (сім'я, друзі, найближче соціальне оточення), мезофактори (заклади освіти, релігійні настрої) та макрофактори (країна, державний устрій), що сприяють розвитку особистості лідера. В результаті було намальовано модель (на заздалегідь підготовленому плакаті, куди учасники тренінгу прикріплювали свої відповіді), до якої лідери також пропонують й інші психологічні конструкти, які на їхню думку, доповнюють завершений образ лідера.

На третій сесії, яка присвячена формуванню мотиваційних, поведінкових, комунікативних характеристик лідера, учасникам пропонувалося виконання вправи «Різні ролі». Кожен учасник отримує конверт, у якому зазначено певну роль, яку він має виконувати (у молодіжному парламенті області). Необхідно було підготувати звернення до адміністрації з проблем екології, організації молодіжного дозвілля, працевлаштування молоді, релігійних конфесій,

політичної ситуації, облаштування території міста та області. Поряд висувалися певні заборони: просити державні кошти, залучати до організації певних заходів з вирішення проблем владні структури. Учасники виголошували свої ідеї. При цьому решта намагається заперечити чи спростувати виступаючого. Найбільш оригінальна пропозиція (виступ) відзначається (за пропозицією групи).

На п'ятій сесії ми детально зупинилися на стилях мислення лідера за методикою американського психолога Роберта Ділтса. Спочатку тренер розповів по три стилі (навички) мислення, які становлять етапи стратегічного планування (творчого циклу) за Р. Ділтсом. Стадія «мрійника» дозволяє генерувати і вибирати ціль, стадія «реаліста» дозволяє визначити і пройти шлях, який веде до цілі, а стадія «критика» дозволяє оцінити і отримати зворотній зв'язок стосовно обраного шляху для досягнення мети.

Нами було проведено вправи «Стратегія планування Діснея», метою яких було допомогти учасникам визначити ключові моменти реалізації конкретного проекту або бачення. Членам тренінгової групи необхідно було скласти план, давши відповіді на заздалегідь підготовлені в анкеті запитання. Запитання містилися у трьох блоках: «мрійник», «реаліст», «критик». Таким чином, учасники готували чіткий план, розглядаючи його з кількох різних позицій.

До блоку «мрійник» увійшло сім запитань:

1. Що Ви хочете робити?/ Мета
2. Чому Ви хочете це робити? Які Ваші наміри?
3. Які вигоди від цього?
4. Як Ви дізнаєтеся, що Ви їх отримали? Доказом вигоди буде те, що...
5. Коли Ви очікуєте отримати ефект?
6. До чого ця ідея повинна підвести Вас у майбутньому?
7. Ким Ви хочете бути під час проголошення ідеї?

До блоку «реаліст» увійшло п'ять запитань:

1. Коли може бути досягнута кінцева мета?
2. Хто буде брати участь у реалізації цілі (основні дійові особи)?
3. Яким чином буде втілюватися ідея? Яким буде перший крок? Яким буде другий крок? Яким буде третій крок?
4. Який зворотній зв'язок дозволить Вам дізнатися, чи наближаєтеся Ви до цілі, чи ні?
5. Як Ви дізнаєтеся, що ціль досягнута?

До блоку «критик» увійшло сім запитань:

1. На кого може вплинути ця ідея і хто може підвищити або знизити її ефективність?
2. Які в них вигоди та потреби?
3. З яких причин будь-хто може заперечувати цей план або ідеї?
4. У чому переваги існуючого на сьогоднішній день способу дій?
5. Як ви зможете зберегти ці переваги, коли реалізуєте нову ідею?
6. Коли і де ви б хотіли реалізувати цей план або ідею?
7. Що зараз необхідно або пропущено у плані?

Після цього відбулося обговорення вправи. Завданнями цього етапу були: ознайомлення та засвоєння ефективної стратегії планування, яку можна використовувати у різних ситуаціях, розгляд у деталях важливих аспектів конкретного плану або проекту, визначення послідовності кроків у виконанні проекту, створення документу, який описує ключові позиції плану або проекту.

На наступній сесії ми формували у лідерів навички ефективної комунікації та стосунків, важливих для самовираження та досягнення мети під час роботи з іншими людьми. Під час заняття ми познайомили учасників з визначеннями понять «ділова взаємодія», «ділова бесіда», «комунікативна компетентність», «комунікативні вміння», «комунікативні техніки». Після цього було зосереджено увагу на кожній групі вмінь. Робота над розвитком вмінь спілкуватися була продовжена на наступному занятті під час формування вмінь ведення переговорів. Розпочали роботу з ознайомлення з технікою активного слухання. Після цього перейшли до невербальних компонентів спілкування. Для цього нами було заздалегідь підготовлено таблицю комунікативних сигналів – вербальних, невербальних і паралінгвістичних. Потім учасники приступили до активного опрацювання типових вправ з елементами невербальної поведінки. Основна мета запропонованих нами вправ полягала в усвідомленні лідерами невербальних елементів поведінки як одиниць для подальшого аналізу у процесі розуміння ними психічних станів партнерів. Вправи "Аналіз поведінки", "Мій внутрішній стан", "Портрет", "Обличчя та характери", які виконували учасники тренінгової групи, заклали основу формуванням умінь, що визначають невербальну поведінку в спілкуванні. Піднесений стан, упевненість, увага до інших, розкутість, які виникли під час виконання вправ, відчули усі учасники (підтвердженням цьому стали відповіді учасників при обговоренні тренінгової роботи).

Під час спеціально підібраних вправ на наступному занятті, учасники з'ясували, яким чином конкуренція і змагання впливають на індивідуальну і групову поведінку, на сприйняття задачі групою. Вправи «Аукціон», «Понсонбі», «Штраф» стали підґрунтям для розуміння можливих способів співпраці, які дозволяють не лише втриматися у змаганнях, а й отримати перемогу.

На дев'ятому занятті нами було проведено вправи на розвиток вмінь побудови команди. Особливу увагу ми зосередили на формуванні вмінь оцінювати та підбирати членів команди та розвитку вмінь управління поведінкою послідовників. Кожен учасник отримав завдання створити з групи команду, розподілити ролі, залучити до діяльності, виробити стратегію і тактику дій. В кінці заняття лідерами було вироблено та намальовано на плакаті власні правила успішного створення команди.

Десяте заняття було завершальним у тренінгу розвитку лідерських якостей, під час якого підводився підсумок тренінгової роботи групи в цілому та її окремого учасника. Саме тому дане заняття мало на меті узагальнити весь отриманий зворотний зв'язок по групі.

Після закінчення тренінгової роботи до респондентів обох груп було застосовано методику Гілфорда на визначення рівня соціального інтелекту.

Результати формуючого експерименту. Проведений по закінченні формуючого експерименту порівняльний аналіз результатів в обох групах показав, що у лідерів, які входять до експериментальної групи, після проведення тренінгу відбулося підвищення рівня соціального інтелекту. У контрольній групі значного підвищення не відбулося, результати залишилися приблизно однаковими. Якщо проаналізувати рівень соціального інтелекту лідерів експериментальної та контрольної груп за індивідуальними показниками кожного учасника, то результати можна представити наступним чином: до проведення тренінгової роботи в експериментальній групі у 26,67% учасників рівень соціального інтелекту був нижчий за середній, а у 73,33% – середній (рис. 1). Після проведення тренінгу у цій же групі у 33,3% лідерів рівень соціального інтелекту став вищим за середній, а у 67,7% – середній (рис. 2).

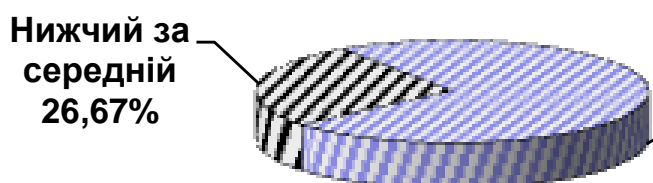


Рис. 1. Рівень соціального інтелекту в експериментальній групі до проведення тренінгу

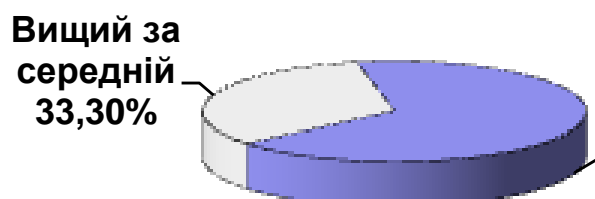


Рис. 2. Рівень соціального інтелекту в експериментальній групі після проведення тренінгу

Результати формуючого експерименту показали, що у лідерів молодіжних громадських організацій, які за результатами констатуючого експерименту увійшли до експериментальної групи і мали низькі показники, відбулося підвищення рівня соціального інтелекту. Високі показники, отримані опитуваними за виконання другого та третього субтестів методики, свідчать й про те, що у лідерів відбувся розвиток уміння розуміти також емоційний стан інших під час ділового спілкування, розуміти, яким чином власний емоційний

стан сприймається партнером під час спілкування. Це свідчить про підвищення рівня емоційного інтелекту у цій групі, який позитивно корелює з соціальним.

Висновки. Використання модифікованих тренінгових вправ веде до розвитку лідерських якостей та формування творчого стилю діяльності особистості. Лідери, які взяли участь у тренінговій роботі, краще розуміють вербальну експресію у контексті різних ситуацій, структуру і логіку розвитку міжособистісних комунікацій, емоційні стани співрозмовників, ніж до проведення навчально-тренінгової програми, що свідчить про ефективність використання активних методів навчання у розвитку лідерських вмінь.

Використання тренінгових засобів сприяє підвищенню рівня соціального, емоційного інтелекту, розвитку комунікативної креативності у лідерів молодіжних громадських організацій. Програма вказаного тренінгу може успішно застосовуватися шкільними психологами, соціально-психологічними службами вищих навчальних закладів для роботи з учнівськими та студентськими органами самоврядування, соціальними центрами по роботі з обдарованою молоддю.

Результати дослідження мають перспективу у подальших дослідженнях та розробці тренінгових методик для розвитку лідерських якостей членів та лідерів молодіжних громадських організацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.
2. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
3. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности. – СПб.: Речь, 2004. – 208 с.

Міщиха Л. П. (м.Івано-Франківськ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ Є.О. ПАТОНА

Ми були практиками, але практиками
Є.О. Патон

В статье представлен психологический анализ творческого потенциала Е.О.Патона средствами биографического метода. Исследуются значимые периоды в жизни ученого и их влияние на его творческую деятельность.

Ключевые слова: творческий потенциал, биографический метод, техническое творчество, мостостроение, электросваривание.

The article presents the psychological analyses of E.O. Paton's creative potential by means of biographical method. The most significant periods of Paton's life and their influence on his creative activity are investigated

Keywords: creative potential, biographical method, technical creativity, bridge building, electric welding.

Постановка проблеми. Проблема творчого потенціалу особистості є в полі зору найактуальніших запитів сучасної вітчизняної психологічної науки. Серед методів, що знаходяться у царині дослідницьких інтересів, вагоме місце

займає біографічний метод, який уможлиблює процес глибинного пізнання генези становлення і розвитку творчої особистості.

Оскільки на сьогоднішній день в психологічній науці ще не вибудовані методологічні принципи побудови системи творчої біографії, дотримуємось тих концепцій, які пов'язані як з вивченням особистісних здібностей, так і впливів навколишнього середовища (сім'я, освітні заклади, оточення загалом) на творчу особистість [1, с. 398].

Звідси, для побудови біографічного аналізу процесу становлення і розвитку творчого потенціалу Є.О. Патона виходимо із головних положень-постулатів, розроблених В.О. Моляко, зокрема:

1) вихідною основою для вивчення видатної особистості (генія, таланта) повинна бути наявність констатації обдарованості в тій чи іншій галузі діяльності;

2) необхідне виявлення принципово вагомих і значущих періодів у житті творчої особистості і встановлення конкретних зв'язків між цими періодами і творчими продуктами;

3) необхідне вивчення макро- і мікросередовища буття творчої особистості і їх вплив на творчу діяльність;

4) слід вивчити творче “кredo”(творчі плани, стратегії) конкретної людини, мисленнєві пошуки, етичну й естетичну оцінку світу, моральні ідеали та ін. – стратегію її творчості в цілому;

5) особливої уваги вимагає вивчення індивідуального стилю творчої діяльності (джерела, розвиток, форми і особливості прояву, реагування на різні утруднені умови, бар'єри, перешкоди на шляху реалізації творчих замислів);

6) у міру можливостей робити аналіз впливу творчості особистості на оточення(культура, сучасники, нащадки) [1, с. 398-399].

Мета дослідження: проаналізувати основні рушії розвитку творчого потенціалу Є.О. Патона у контексті біографічного методу.

Творча діяльність одного із видатних українців – Євгена Оскаровича Патона пов'язана з українською школою мостобудування. Усе своє довге життя (83 р.) він займався будівництвом мостів, удосконалюючи науку і мистецтво їхнього зведення. Талановитий науковець і педагог, він багато років очолював створений ним Інститут електрозварювання та зробив неабиякий внесок у розвиток багатьох галузей промисловості України.

Аналізуючи особистість великого інженера, ми вважаємо доцільним виокремити важливі вузлові моменти в його біографії, з метою дослідження головних детермінант та рушіїв його творчої продуктивності та творчого довголіття.

1. Родинне оточення.

Євген Оскарович Патон народився 5 березня 1870 року в Ніцці, де з 1865 р. жила родина Патона після призначення сюди консулом батька – Оскара Петровича Патона, за освітою інженера.

Тут гордились бойовою славою діда – Петра Івановича Патона, який піввіку прослужив в армії: сенатор 8-го Департаменту Сенату, кавалер багатьох орденів, генерал від інфантерії[2, с. 186].

Батько Євгена – Оскар Петрович дотримувався строгих правил у вихованні дітей, особливо синів, у домі домінувала сувора дисципліна. З дитинства діти вивчали французьку, німецьку й англійську мову. У родині панував культ науки. Мати, Катерина Дмитрівна (народжена Шишкова), присвятила себе вихованню дітей, яких було семеро – п'ятеро синів і дві дочки [4, с. 300].

У традиціях сім'ї було прагнення до хорошої освіти, рання самостійність синів, відповідальне ставлення до службового обов'язку.

Оскар Петрович перейняв від батька самостійність у прийнятті рішень, здатність до наполегливої праці; до цього була ще й схильність до технічної творчості. За освітою інженер, він мріяв сина теж побачити інженером. Прикладом для наслідування в домі був перший російський інженер-академік, учитель батька – Станіслав Кербедз (побудував міст через Віслу). Своє захоплення працями С.В.Кербедза Оскар Петрович передав пізніше синам – мости для нього назавжди залишились вершиною інженерної творчості. Оскар Петрович розповідав Євгену про праці Дмитра Журавського, Миколи Белелюбського, Лавра Проскуракова і про побудовані ними мости через Волгу, Сулу та ін., що формувало коло інтересів дитини [5, с. 19].

Від батька Євген успадкував: любов до незалежності, гордість, некомунікабельність, розвинений практицизм, цілеспрямованість, швидкість в роботі, вимогливість до підлеглих і до себе, наполегливість у реалізації мети.

Оскільки роки дитинства є визначальними у подальшому розвитку особистості, то стає ймовірним і зрозумілим факт сприятливого родинного оточення Євгена у дитинстві. Мати, яка наполягала на військовій кар'єрі сина, поступилася перед чоловіком – Оскаром Петровичем, який з розумінням поставився до захоплення сина технічними науками, авторитетно заявляючи: “Я Євгену наперекір дороги не стану” [5].

Сильний авторитет Оскара Петровича як батька, як фахівця-інженера, не міг не вплинути на формування світогляду сина і став для нього гідним взірцем для наслідування. Тим паче, що батько був прикладом реалізованої людини, яка любила і цінувала справу свого життя.

2. Навчання.

1882–1888 рр. – навчання в гімназії у Штутгарті, а пізніше у Бреславлі (Німеччина).

Оскар Петрович вважав, що система навчання і виховання у Німеччині більш сувора і краще підготує сина до життя. У той час гімназії з дев'ятилітнім курсом навчання були орієнтовані на оволодіння знаннями безпосередньо в галузі технічних наук, спрямовані для промислових потреб країни. Привчений з ранньої юності до фізичних вправ, жорсткого ліжка, Євгеній Оскарович усе своє життя вражав колег витривалістю, високою працездатністю і дисципліною праці.

У роки навчання в гімназіях Євген чітко усвідомив, що його інтереси найближче до галузі точних наук, а до закінчення гімназії – зробив вибір на користь професії інженера-будівельника. “У будь-якій роботі мене цікавить перш за все її мета і практична спрямованість”, - напише пізніше [3, с. 20].

1888-1894 рр. – навчання в Дрезденському політехнічному інституті (відомого своєю мостобудівною науковою школою) на інженерному відділенні. З 1888 р. він слухає лекції Г. Цойнера, Х.-О. Моора, В. Френкеля. Так, поступово формується характер ученого й інженера.

“Мені подобаються точні науки не самі собою, а можливістю їх застосування на практиці. Абстрактні числа і формули – не для мене. Інша річ – побачити ці формули і ряди цифр втіленими в будівельних конструкціях” [3, с. 20]. Саме тому ним була обрана професія, в якій складні математичні розрахунки, знання фізики, будівельне мистецтво, прагнення до краси були об’єднані спільною метою – будувати мости.

У 1895 р. Євген поступив на 5-й курс Петербурзького інституту шляхів сполучення, де здобув фах інженера у 1896 р. Велику роль у його професійному становленні як фахівця відіграли у цей час такі викладачі як Л. Ніколас (перший у Росії професор з мостобудівництва), новатор-мостобудівник Л.Проскураков, М. Белелюбський, відомі вже з розповідей батька. Особливо згадував Євген науку Ф. Ясінського, який запропонував Євгену після закінчення курсу стати його помічником на кафедрі (кафедра теорії пружності). Для Євгена Оскаровича Патона зустріч з такими учителями значила дуже багато. Він не тільки розвивав свою майстерність інженера-проектувальника, консультуючись з наставниками, але й творче ставлення до справи.

Роки навчання – серйозне випробування для особистості, яка оволодіваючи знаннями, робить професійний вибір. На нашу думку, на професійне самовизначення Євгена вплинула як технічна орієнтація освітніх закладів, так і високий фаховий рівень викладання у них. Слід наголосити на значення учителя для виховання. Сам Євген пізніше згадуватиме яку велику роль відіграли його вчителі-наставники, які стали для нього не тільки професіоналами своєї справи, але й прикладом творчого мислення, реформаторських ідей в науці, вміння долати труднощі і не зупинятись на досягнутому. Все це дало можливість Євгену зробити вибір на користь справи, якій присвятить усе своє життя. Це був серйозний і планомірний(не випадковий) процес сходження до власних вершин у професійному розвитку.

3. Трудова діяльність.

1897 р. – побудова першого шляхопроводу для Московсько-Ярославльської залізниці. Працює в Московському інженерному училищі відомства шляхів повідомлення позаштатним викладачем.

У 1901 р. Є. Патон захищає дисертацію на тему: “Розрахунок форм з жорсткими вузлами”. Присвоєна учена ступінь ад’юнкта. Назначений на посаду професора кафедри мостів Московського інженерного училища.

1902-1904 рр. – опублікована фундаментальна праця “Залізні мости”, яка буде мати декілька перевидань і займає чільне, затребуване місце у науково-практичній діяльності вчених-інженерів.

З 1904 р. Євген Оскарович здійснює керівництво кафедрою мостів в Київському політехнічному інституті; займається проектуванням і побудовою мостів через ріки Матиру, Зушу, Рось та ін.

1905 р. – ординарний професор кафедри будівельного мистецтва й архітектури КПІ.

1907 р. – спроектований Мухранський міст для Тбілісі.

1910 р. – опублікована праця “Дерев’яні мости”.

Моральне незадоволення прийшло в 1913 р. – духовна криза, що співпала з важкою хворобою. Вирішує відійти від справ: “Мені було тоді 43 роки, але я вирішив відійти від активної діяльності. Це був переломний момент в моєму житті. Я оглянувся і побачив, що я чужий у своєму середовищі, біла ворона, що господарям життя не потрібні мої устремління, моя напружена праця, мої здібності і думки, що перспектив для творчої діяльності немає. І я вирішив відійти від життя, поселитись в Криму, віддатись сім’ї, книгам, природі” [3, с. 50].

Тут ми бачимо життєву кризу, притаманну творчим людям. Протиріччя між стереотипними, зашкарубленими поглядами представників кожної конкретної бюрократичної системи (у даному випадку ще й авторитарної – радянської) і “вільнодумством” творця, його реформаторськими поглядами у науці важко розв’язувати, не переживаючи подібні кризи, які випали і на долю Є. Патона. Проте війна, що розпочалась, почуття громадянського обов’язку стали причиною повернення Євгена Оскаровича до активної творчої діяльності в Київський політехнічний інститут.

У 1916 р. він змінює кардинально свою життєву долю, одружуючись з Наталією Вікторівною Будде. Від цього шлюбу народжуються сини Володимир і Борис.

1915–1917 рр. характеризуються створенням проектів мостів різних типів для потреб військового відомства. Є. Патон розробляє оригінальну конструкцію розбірних мостів, а також нові методи будівництва залізних і дерев’яних мостів, що дістали назву “мости Патона” і широко використовувались для воєнних потреб.

1918 р. – видання книги “Відновлення мостів”.

У 1920 р. він організовує Київську мостовипробувальну станцію.

1921-1931 рр. – керівництво відновленням зруйнованих мостів на Україні й півдні Росії.

1922-1925 рр. – Є. Патон розробив оригінальний проект відновлення і керував будівництвом шосейного моста через Дніпро ім. Є. Бош.

Творчі потенції Євгена Оскаровича як наукового лідера отримали яскравий розвиток після обрання його членом Всеукраїнської академії наук у 1929 році.

Змінюється основний напрям діяльності. Вважають, що перехід Є.О. Патона від мостобудування до електрозварки був здійснений під впливом випадкових обставин: він побачив процес зварки, який справив на нього велике враження. Проте, і сам Є. Патон вважав, що в проектуванні мостів досягнуто великих успіхів, але процес їх виготовлення дуже трудомісткий і недосконалий. Досвідчений інженер-мостовик усвідомлював необхідність заміни складних і громіздких мостових конструкцій, прошитих десятками тисяч заклепок, мостами нового типу, побудованих з використанням принципово нових

технологій. Удосконалити цей процес вирішив за допомогою зварювання металів. Вперше в світі Є. Патон розробив комплексну програму розв'язання проблем зварювального виробництва, засновану на наукових дослідженнях. Відповідно, він організовує у Київському політехнічному інституті кафедру зварювання. Це був великий поворот у професійній(науковій)діяльності, що вимагав нових знань, нового бачення, розуміння. У 60 років Є. Патон започатковує нову справу свого життя [4, с. 302].

На нашу думку, це є свідченням високого творчого потенціалу людини, оскільки опанування певним видом діяльності може нести “небезпеку” для самого творця, якщо він не шукає нових ресурсів (новизни), нових сходжень і пошуків. Тоді може мати місце: а) зупинка (заспокоєння); б) виснаження (припинення діяльності); в) повторення зробленого (постійне публікування раніше досягнутого). Євген Оскарович, майстерно опанувавши інженерною справою в галузі мостобудування, не заспокоюється, не виснажується, а розпочинає новий, кардинальний поворот у своїй творчій діяльності, вишукує при цьому нові резерви і можливості у справі мостобудівництва, переводить її на інший, ще не досягнений рівень опанування. Звідси має місце новий підйом активності, зростає і висока продуктивність даного періоду.

Оскільки у вищих закладах України зварювальників не готували, Є. Патон організував у Київському політехнічному інституті кафедру зварювання. У 1934 р. лабораторія Є.О. Патона стала першим у світі спеціалізованим науково-дослідним інститутом зварювання.

1936-1938 рр. – Є. Патон організував дослідження в галузі автоматизації зварки відкритою дугою.

1939-1940 рр. – організував дослідження автоматичної зварки закритою дугою. 1940 р. – завершені роботи в інституті зі створення обладнання та технології автоматичного швидкісного зварювання під флюсом.

За рівнем розвитку техніки з'єднання металів країна наздогнала США. Зважаючи на високу ефективність технології, уряд ухвалив спеціальну постанову про широке впровадження автоматичного зварювання. Керівництво всіма роботами покладалось на Є. Патона – у зв'язку з чим він був призначений державним радником Раднаркому СРСР.

Директор наукового інституту в Києві, радник уряду і керівник відділу дослідного інституту в Москві – людина, яка розміняла восьмий десяток, розпочинала свій робочий день о шостій ранку і закінчувала пізно вночі. Ще до початку робочого дня писав монографію, першу у світі, присвячену зварюванню під флюсом.

Дніпропетровський завод металоконструкцій був першим підприємством, де автоматичне зварювання під флюсом застосовували для виготовлення планової конструкції – балок для суцільнозварного мосту. На цих мостах мали зійтись обидва напрями наукової діяльності Є. Патона.

У 1940 році розглядався проект нового мосту через Дніпро в Києві. Є.О. Патон запропонував при виготовленні металоконструкцій застосувати автоматичне зварювання під флюсом. Київський Наводницький міст мав стати

першим у світі мостом, у якому зварені шви виконувалися автоматами. Війна обірвала ці плани. Тільки в 1946 р. Є.О. Патон повертається до зварних мостів.

1941-1944 рр. – керує на Уральському танковому заводі (установи Академії наук УРСР евакуювали до Уфи) створенням технології зварки під флюсом і впровадженням її у виробництво танків, озброєння. Євген Оскарович знав, що ніхто в світі не зміг з'єднати броньової сталі автоматичним швидкісним зварюванням, – на швах раптово з'являлися тріщини. Але він знову взявся за вирішення нової для себе проблеми [6].

1945-1952 рр. – Євген Оскарович Патон Віце - президент АН УРСР.

У вересні 1952 р. успішно завершилися роботи зі спорудження п'ятипрогонового суцільнозварного автодорожнього моста через протоку р. Неман. У стислий термін сімдесят дві монтажні стіни головних балок було виконано автоматичним зварюванням. Усі дослідні прогонові будівлі не лише витримали необхідні випробування, а й успішно працюють і понині.

1953 р. – завершення будівництва київського суцільнозварного моста (Наводницький міст), який завершив початковий, найбільш відповідальний етап становлення зварного мостобудування, і якому присвоєно ім'я Є.О. Патона. Це була остання робота Євгена Оскаровича Патона, який не дожив лише три місяці до відкриття свого моста.

Помер Євген Оскарович 12 серпня 1953 р. в Києві. Похоронений на Байковому кладовищі.

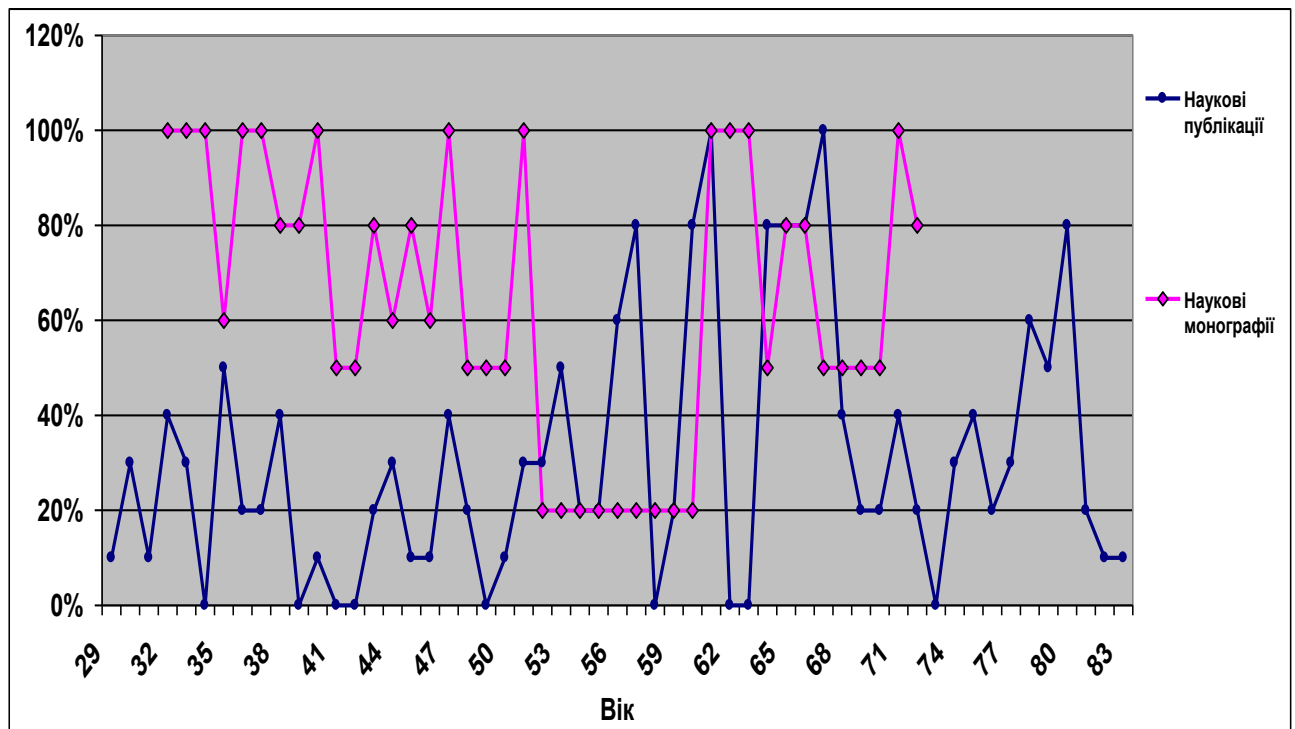
На останній сторінці спогадів Є.О. Патона говорилось: “Зараз, коли я пишу ці рядки, мені 83 роки. Сил стало менше, здоров'я не дозволяє працювати так, як раніше і як хотілось би. Я знаходжу задоволення в тому, що навчив працювати інших, підготував ціле покоління молодих вчених-зварників. Серед них і мої сини”. [3, с. 320].

Досліджуючи творчу продуктивність Є.О. Патона протягом усього трудового життя, нами була зроблена спроба простежити її динаміку (на матеріалі наукової творчості) (Див. діаграма 1).

Дослідженню піддавались наукові публікації ученого (статті, схеми, таблиці), монографії. Можна простежити високу творчу продуктивність Є. Патона в усі вікові періоди, у тому числі, - й у період пізньої дорослості.

Вивчення біографії такої видатної людини як Євген Оскарович Патон дає нам можливість виокремити суттєві ознаки особистості обдарованого науковця. Перш за все, це висока працездатність і працелюбність, що яскраво проявляються на тлі високої самоорганізації і дисципліни; відповідальність і самовимогливість, високий інтелект, моральні якості. Допитливість, яка проявилась з ранніх років життя майбутнього вченого, не тільки не зменшилась з віком, а й трансформувалась у зрілу потребу в пізнанні, залишаючись “невичерпною” протягом усього його життя. Є.О. Патону також характерна наукова сміливість і творче винахідницьке мислення, що дає змогу впроваджувати теоретичні ідеї у практику, ерудованість, широта наукових інтересів. Важливо зауважити таку рису характеру Євгена Оскаровича як постійне незадоволення собою щодо власного поступу (розвитку), своїх досягнень і звершень. В цьому ми вбачаємо один із потужних стимулів

творчості ученого, рефлексію власної діяльності, що, безумовно, сприяло його творчій продуктивності і творчому довголіттю. Слід наголосити на організаторських здібностях Євгена Оскаровича як лідера своєї справи і як умілого наставника, який був одночасно справедливим, принциповим і строгим. І це стосувалося не тільки його оточення, де він був керівником, але й в першу чергу, відповідало його власній поведінці і досвіду.



**Діаграма 1. Динаміка творчої продуктивності (наукова творчість)
Є.О. Патона**

Євген Оскарович мав Божий дар поєднувати у своїх конструкціях сухий інженерний розрахунок із красою. Під час будівництва першого мосту в Києві він запропонував зробити в схилі глибоку виїмку і перекрити її легким пішохідним містком із серпоподібними ажурними формами. Скільки назв мав цей перший патонівський міст у Києві: “Міст зітхань”, “Міст любові”, “Міст поцілунків”, “Арковий місток” [4, с. 303].

Євген Оскарович Патон – видатний вчений, ним по праву пишається нація. Це надзвичайний таланти, у якому висока наука поєдналася з інженерним генієм та безмежною відданістю справі формування нових поколінь інженерів-мостовиків.

Євген Оскарович Патон – Герой Соціалістичної Праці, лауреат Сталінської премії (1941), Заслужений діяч науки УРСР (1940), нагороджений двома орденами Леніна (1942, 1943), орденами Трудового Червоного Прапора (1940), Вітчизняної війни I ступеня (1945), Червоної Зірки (1942).

Справу Патона продовжили його численні учні й син – Борис Євгенович Патон, президент НАН України, директор Інституту електрозварювання ім. Є.О. Патона.

Продовжуючи славні традиції батька в галузі “земних” зварних технологій, Борис Євгенович Патон додав ще й космічні – для будови конструкцій різного призначення у космосі, інші ж досягли глибин океанів.

Висновки. Звернення до біографічних даних Євгена Оскаровича Патона розкриває не тільки хронологію подій і фактів з життя великої людини. За цими важливими вузловими точками його біографії прихований весь процес становлення і розвитку творчого потенціалу геніального інженера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.А. Психологический анализ творческого потенциала М.А. Врубеля / В.А. Моляко // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.(Научные школы ИП РАН). – С. 394-407.
2. Дмитрієнко М.Ф., Томазов В.В. Матеріали до генеалогії Патонів / М.Ф. Дмитрієнко, В.В. Томазов // Український історичний журнал. – 2008 (листопад-грудень). – №6. – С. 183-187.
3. Патон Е.О. Воспоминания / Е.О. Патон. – К., 1955. – 330 с.
4. Євген Патон // Сто видатних українців / Остапенко Н.В., Баракова О.К., Дарибогова А.В. та ін. – К.: Арій, 2006. – С. 300-303.
5. Оноприенко В.И., Кистерская Л.Д., Севбо П.И. Евгений Оскарович Патон / В.И. Оноприенко, Л.Д. Кистерская, П.И. Севбо. – К.: Наукова думка, 1988. – 240 с.
6. Хідекелі А. “Патонівський шов” / А.Хідекелі // Демократична Україна. – 12 жовтня 2005. – С. 3-4.

Музика О. Л. (м. Житомир)

ЦІННІСНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ТА ПРИКЛАДНА ПРОБЛЕМА

В статье обосновывается новое понятие – «ценностная поддержка». Приведен тезаурус психологических терминов, с которыми связана ценностная поддержка. Описаны авторские методики исследования ценностного сознания личности и тех изменений, которые возникают на отдельных возрастных этапах та уровнях ценностной регуляции личностного развития в результате ценностной поддержки.

Ключевые слова: *психологическая поддержка, ценностная поддержка, способности, ресурсы развития, факторно-семантическое моделирование, ценностная регуляция личностного развития, рефлексия, ценностный опыт.*

The article is devoted to the new notion of “value support” determination. It comprises the thesaurus of psychological terms connected with value support. Original methods of personality value conscience research and the changes that value support causes on different age stages and personality development value regulation levels are described in the article.

Key words: *psychological support, value support, abilities, development recourses, factorial and semantic modeling, personality development value regulation, reflection, value experience.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У психологічній літературі зустрічається декілька підходів до розуміння цінностей (об'єкт-суб'єктний, соціологічний, соціально-психологічний, індивідуально-особистісний тощо), які не завжди означаються.

Відтак виникають досить значні розбіжності між теоретичними моделями цінностей і розвивальними програмами, спрямованими на їх видозміну чи розвиток. У загальному плані ці суперечності породжені соціологічними витоками ціннісної проблематики, з одного боку, і намаганнями психологів перемістити акценти на особистісні процеси, – з іншого.

Детальніший аналіз показує цілу низку проблемних моментів, кожен з яких може бути предметом самостійного дослідження. Насамперед це невідповідність соціологічних методик (в першу чергу найпоширенішої методика М. Рокіча) і особистісно-орієнтованих розвивальних програм. Не менш суперечливими виглядають і методи психологічного впливу, які застосовуються у цих програмах. Вони здебільшого спрямовані на активізацію когнітивного компоненту цінностей, а саме знань про цінності й самооцінку ставлення людини до цих знань. Думається, що аксіопсихології багато дали б емпіричні дослідження, спрямовані на виявлення ступеня відповідності знань про цінності і реальної поведінки людей. Інша суперечність полягає у «плаваючій» локалізації. Буває досить важко зрозуміти, про які цінності йдеться: суспільні чи особистісні. Ще одна проблема – термінологічна. На цей час немає усталеної термінології. Ті ж терміни, якими послуговуються, запозичуються з різних наукових шкіл, то ж вони неминуче перетинаються у певних змістових аспектах, набувають нових семантичних нюансів. До прикладу, замість «установка» вживається термін «настановлення», в якому ніби відчувається присутність тих, хто їх має давати, тобто рівень співвіднесення з внутрішнім світом, з суб'єктивністю помітно знижується в порівнянні з вихідним терміном.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Незважаючи на те, що термін «психологічна підтримка» охоплює широке поле психологічної реальності, в окремих випадках його застосування наштовхується на певні труднощі. І проблема полягає саме в його широті, що в кожному окремому випадку веде до необхідності його довізначення, адаптації до того пласту психологічної реальності, з яким його співвідносять. У цьому контексті Т.М. Титаренко взагалі віддає перевагу терміну «психологічна допомога»: «Ініціатором надання психологічної підтримки найчастіше виступає клієнт, а форми і засоби надання психологічної допомоги обирає, як правило, консультант, психотерапевт. Психологічну підтримку людині можуть надати соціальні працівники, соціальні педагоги, рідні, друзі, сусіди, знайомі та малознайомі, досить випадкові люди, які уважно вислухають, зрозуміють, поспівчують, виявлять готовність надати пораду, поділитися власним досвідом. Професійна психологічна допомога надається не «спонтанним психотерапевтом», консультантом-аматором, а передусім психологом, що має досвід роботи у певній галузі, володіє спеціальними техніками, спрямованими на активізацію суб'єктних стратегій розв'язання життєвих проблем» [25, с.61].

У психологічній літературі йдеться про психологічну підтримку учбової [1; 8; 9], професійної [3; 7], творчої діяльності [10; 24]. Вказується на важливість психологічної підтримки інвалідів [5] та людей, що потребують психотерапевтичної допомоги [26], психологічного забезпечення процесу

реабілітації пацієнтів наркологічних відділень психіатричних клінік [2]. Особлива увага звертається на соціальну підтримку [27; 29], на підтримку людини в складних життєвих ситуаціях, пов'язаних з конфліктами, важкими соматичними захворюваннями, психотравмами, кризами [4; 25]. Про психологічну підтримку пишуть у випадках корекції якихось складних особистісних проблем [3; 28], або, навпаки, коли йдеться про розвиток окремих властивостей особистості, таких як здібності чи обдарованість [6; 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У всіх перерахованих вище напрямках психологічної підтримки й тих, що не увійшли до цього списку, її способи, тривалість, контроль результативності дуже різняться. Виникає проблема співвіднесення психологічної підтримки з іншими формами психологічної допомоги, такими, наприклад, як психологічні тренінги, психотерапевтичні сесії, психологічний супровід тощо.

Одним із можливих способів подолання цих суперечностей є конкретизація поняття психологічної підтримки через його віднесення до певних означених ситуацій психологічної допомоги і конкретних пластів психологічної реальності, в яких вона надається. Прикладом такого підходу може слугувати введене нами поняття «ціннісна підтримка» [17].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У цій статті узагальнюються накопичені теоретичні та емпіричні матеріали, які стосуються методів психологічної допомоги, спрямованих на ціннісну сферу особистості. Основні завдання:

- означити поняття «ціннісна підтримка» через окреслення його змістових характеристик і співвіднесення зі спорідненими поняттями;
- описати основні методи надання ціннісної підтримки;
- показати місце ціннісної підтримки у системі ціннісної регуляції розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одне з найпродуктивніших понять, яке можна застосувати у тих випадках, коли йдеться про розвиток ціннісної сфери, це поняття «*ціннісна підтримка*». Воно враховує суб'єктність особистості, оскільки йдеться не про формування, не про надання, не про запозичення чи привнесення, а саме про підтримку, тобто передбачається, що більшу частину активності людина здійснює сама, виходячи з власних особистісних цінностей. По-друге, підтримка передбачає присутність і вплив інших людей, який, втім, є допоміжним, а не визначальним. По-третє, це поняття може бути застосоване тоді, коли йдеться про внутрішнє психічне життя і рефлексивні процеси, оскільки вони потребують певного узгодження мислительних схем і соціальної валідації.

Понятійний континуум, в який входить поняття «ціннісна підтримка», складають: «суб'єктність», «ціннісна регуляція розвитку особистості», «особистісні цінності», «життєва ситуація», «життєві завдання», «здібності», «референтні особи» (як ресурси особистісного розвитку), «особистісні якості (властивості)» (як ресурси розвитку і джерела особистісної ідентичності), «рефлексія». Обсяг статті не дозволяє розглянути всі нюанси співвідношень цих понять з поняттям «ціннісна підтримка», тим більше, що це завдання

деякою мірою вирішувалося в наших роботах і в дослідженнях, виконаних під нашим керівництвом [12-21]. Але означення найважливіших понять, які співвідносяться з поняттям «ціннісна підтримка», доцільно навести.

Отже, якщо **психологічна підтримка** – це загальна назва для широкого спектру психологічних впливів, спрямованих на оптимізацію окремих психічних станів, пізнавальних процесів, феноменів емоційної чи когнітивної сфер, особливостей соціальної взаємодії, показників внутрішнього психологічного життя тощо, то ціннісна підтримка спрямована на значно вужче коло психологічних показників. **Ціннісна підтримка** – це сукупність форм і методів надання психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини чи їх актуалізацію з метою саморозвитку особистості і підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань. **Особистісні цінності** при цьому – це закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про індивідуальні способи і соціальні умови задоволення базових особистісних потреб. З цих позицій особистісна цінність, як певний когнітивний конструкт, є не лише структурною, але й дослідницькою одиницею ціннісної свідомості, яка може бути відтворена і змодельована у складній взаємодії з іншими ціннісними конструктами. Сукупність особистісних цінностей людини разом з її знаннями про суспільні цінності та про особистісні цінності інших людей складають ціннісну свідомість особистості. Особистісні цінності, за даними наших емпіричних досліджень, поділяються на **моральнісні**, в яких відображено соціально-етичні норми розвитку особистості, й **діяльнісні**, які є ресурсами для підтримки особистісної самоідентичності з допомогою унікального для кожної людини ансамблю вмінь.

У контексті регуляції особистісного розвитку особистісні цінності можуть мати різний рівень стійкості по відношенню до зовнішніх ціннісних пріоритетів, які нав'язуються соціально-життєвим контекстом, життєвою ситуацією, в яку включена людина. Емпіричним шляхом через факторно-семантичне моделювання нами було встановлено, що окремі з особистісних цінностей можуть утворювати високозначимі групи з моральнісних і діяльнісних конструктів, які тісно корелюють між собою і утворюють внутрішню самодостатню, самодетерміновану основу для регуляції саморозвитку особистості, оскільки містять в собі і ціннісно-сміслові, і інструментально-діяльнісні характеристики, які дозволяють реалізувати потребу в суб'єктності через вироблення й реалізацію дієвих мотивів діяльності. Такі ядерні групи з моральнісних і діяльнісних цінностей були названі нами **суб'єктними цінностями**. Їх основні характеристики: 1) здатність регулювати діяльність, поведінку та особистісний розвиток; 2) обумовленість ціннісним досвідом конкретної людини; 3) здатність забезпечувати стійкість та індивідуальну своєрідність особистості; 4) адаптаційна здатність, що проявляється у частковій заміні окремих ціннісних конструктів відповідно до зміни життєвої ситуації і життєвих завдань.

Залежно від рівня розвитку особистості ціннісна підтримка може бути спрямована на розвиток суб'єктних цінностей або ж на ліквідацію певних суб'єктивно обумовлених диспропорцій у їх структурі.

Оскільки, суб'єктні цінності з точки зору регуляції – це основний внутрішній механізм розвитку особистості, то й **ціннісна підтримка** найзагальніше може бути означена як система заходів і впливів, спрямованих на актуалізацію тих моральнісно-смыслових та діяльнісно-операційних компонентів ціннісного досвіду особистості, які складають регуляційний суб'єктно-ціннісний ресурс для вирішення життєвих завдань.

Незважаючи на те, що і операціональними дескрипторами, і показниками контролю ефективності ціннісної підтримки є саме суб'єктні цінності, все ж цей вид психологічної допомоги варто називати саме ціннісною, а не суб'єктно-ціннісною підтримкою, оскільки в окремих випадках внутрішньоособистісного ресурсу в ціннісному досвіді бракує і психолог змушений орієнтувати людину на його пошуки у стосунках з референтними особами. Іншими словами, через референтних осіб відбувається інтеріоризація певних ціннісних конструктів із сфери суспільних цінностей.

Можна виокремити низку типових ситуацій, залежно від яких ціннісна підтримка потребує вирішення специфічних завдань:

1. Недостатній рівень розвитку суб'єктності або, іншими словами, недостатній рівень розвитку особистісно-ціннісної регуляції, коли регуляційні схеми у значній мірі задаються соціальними нормами та експектаціями.

2. Недостатній розвиток рефлексії, коли людина неповною мірою усвідомлює як свої життєві завдання, так і внутрішні та зовнішні ресурси для їх виконання.

3. Диспропорції у структурі суб'єктних цінностей, коли на суб'єктно-ціннісному рівні регуляції бракує моральнісних чи діяльнісних цінностей для того, щоб регуляційні схеми були ефективними. Згадані цінності шукаються у власному ціннісному досвіді або ж з опорою на цей досвід розвиваються, формуються. При цьому, як правило, йдеться не про радикальні зміни ціннісної свідомості, а про радикальні зміни у регуляції діяльності, пов'язаної з розвитком особистості.

Таким чином, ціннісна свідомість постає як поле, на якому відшукуються, а не привносяться, накопичені раніше ціннісні ресурси розвитку. До найважливіших із цих ресурсів відносяться **здібності**. Ціннісний підхід до здібностей полягає в тому, що вони розглядаються одночасно і як ресурси розвитку (через ефективність діяльності), і як засоби індивідуалізації (через виосіблення людини з-поміж інших завдяки індивідуально-своєрідному поєднанню здібностей), і як засоби особистісної ідентичності, стійкості (через розвиток саме тих здібностей, які збігаються із визначеними напрямками саморозвитку особистості з особистісно-ціннісним рівнем регуляції). Очевидно, що здібності лише тоді стають ресурсом саморозвитку, коли вони усвідомлюються суб'єктом як складне поєднання індивідних особливостей та особистісних властивостей, завдяки яким вдається виконувати життєві завдання, реалізовувати основні особистісні потреби (у визнанні, у самоідентичності, у саморозвитку тощо).

Зазвичай завдання саморозвитку не виникає перед людиною, однак дуже часто виникає завдання розвитку тих чи інших здібностей, причому напрямок їх розвитку має збігатися із загальними тенденціями розвитку особистості, або,

принаймні, не суперечити їм. Ті випадки, коли людина на якомусь життєвому етапі радикально змінює напрямок свого особистісного розвитку, починаючи розвивати якісь нетипові для себе здібності, є скоріше не правилом, а винятком, який, як відомо, підтверджує правило. Найважливіше у здібностях як ресурсах розвитку є *усвідомлення людиною можливостей їх розвитку і можливість перенесення* самих здібностей чи їх окремих компонентів в інші життєві ситуації чи на інші діяльності.

Що стосується можливостей розвитку здібностей, то звичайна людина, як правило, уявляє здібності як сукупність вмінь і власних особливостей, які дозволяють успішно (відповідно до норм) справлятися з тією чи іншою діяльністю. У тих випадках, коли йдеться про неодноразово перевірені і закріплені в ціннісному досвіді вміння й особистісні властивості, з ними пов'язані, спостерігається тенденція до їх інтеграції та утворення такого синкретичного уявлення про здібності в індивідуальній свідомості як **здатність**. Відтак, як показують виконані під нашим керівництвом дослідження І.С. Загурської, В.О. Климчука, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницької, І.М. Тичини, тенденція сприймати власні здібності, як щось цілісне й константне, притаманна не тільки дітям, а й тим дорослим людям, які вже цілком оволоділи певною діяльністю [6; 22]. Відбувається згортання дій (за П.Я. Гальперіним) і в процесі рефлексії вміння не диференціюються на дії та операції, а особистісні якості не пов'язуються з референтними особами, оскільки основним критерієм стає кінцевий результат, можливість досягнення якого була вже неодноразово доведена.

Зовсім інша картина виникає тоді, коли здібності перебувають у процесі розвитку або тоді, коли йдеться про творчу діяльність. У поле рефлексії потрапляють окремі дії та операції, які мають бути відпрацьовані з допомогою вправ, окремі люди з контактного чи неконтактного оточення, спілкування з якими може підтвердити цінність тих здібностей, на розвиток яких спрямовуються зусилля, і які можуть надати конкретну допомогу, застерігаючи від помилок і вказуючи на оптимальні шляхи розвитку. Потреба у розвитку здібностей спонукає людей поруч з критерієм моральності при оцінці своїх особистісних властивостей використовувати й інші критерії. Рефлексуючи особистісні властивості як «+» чи «-» здібності (за К.К. Платоновим), суб'єкт в першу чергу звертає увагу на мотиваційно-вольові (бажання чи небажання докладати зусилля, складно чи нескладно досягти бажаного результату), емоційні (приносять задоволення певні вміння чи ні), інтелектуально-пізнавальні (достатньо чи ні розвинені пам'ять, мислення) характеристики. При цьому відбувається оцінка цих якостей з точки зору того, які будуть розвиватися (це особистісно важливі якості, що підтримують самоідентичність), а які не будуть залучені до розвивальних процесів. В останньому випадку рішення може мотивуватися низькою самооцінкою цих особистісних властивостей, або свідомим небажанням розвивати ті якості, які не вписуються в уявлення людини про себе. Наприклад, людині, яка вважає себе романтичною і спонтанною, досить важко поставити собі за мету розвивати прагматичність і цілеспрямованість. Щоправда, змістові

характеристики, які відповідають цим якостям, або компенсують їх, можуть бути відшукані в поєднанні інших ціннісних конструктів, які є серед особистісних цінностей людини і які вона здатна прийняти.

Методики реконструювання ціннісної свідомості та контролю ефективності ціннісної підтримки. Оскільки в процесі емпіричних досліджень ціннісної сфери особистості ми орієнтувалися на змісти індивідуальної свідомості, то існуючі методики, які ґрунтувалися переважно на рангуванні зовні заданих цінностей, не задовольняли вимогам такого підходу. В процесі досліджень було встановлено, що існує два основні види ціннісної регуляції, які різняться рівнем розвитку рефлексії, суб'єктності, та й, власне, рівнем особистісного розвитку. Перший вид пов'язаний з орієнтацією на вимоги ситуації, соціальні норми та очікування (пересічна людина). Другий вид характерний для окремих типів особистості, які в регуляції власного розвитку керуються внутрішніми ціннісними критеріями. Ціннісна підтримка у цих випадках має суттєві відмінності. У першому – вона спрямована в основному на рефлексію діяльнісних ресурсів розвитку (вмінь, дій, операцій), соціальних ресурсів (референтних осіб, які забезпечують реалізацію базової потреби у визнанні) та внутрішніх особистісних ресурсів (властивостей особистості), розвиток яких є містком для переходу до вищого суб'єктно-ціннісного рівня регуляції. З досягненням цього рівня людина, як правило виходить за межі ситуаційних впливів. Напрямок її саморозвитку визначається внутрішніми особистісними цінностями, а окремі проблеми у регуляційних процесах пов'язані, як правило, з певними диспропорціями у структурі суб'єктних цінностей. Ціннісна підтримка у цих випадках має бути спрямована на актуалізацію моральнісних чи діяльнісних цінностей і включення їх до схем свідомої саморегуляції.

Методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) призначена для виявлення особливостей ресурсів особистісного розвитку людей, ціннісна регуляція яких обмежена ситуаційно-нормативними чинниками [6; 15]. Вона складається з основних блоків: когнітивно-операційного та рефлексивно-ціннісного, кожен з яких ділиться ще на два підблоки. У процесі досліджень виробився ряд модифікацій МВДЗ, але основні теоретичні та методичні положення залишаються сталими. Досліджуванам пропонується послідовно назвати та оцінити ступінь розвитку: 1) вмінь та 2) дій і операцій, з яких вони складаються; 3) референтних осіб, яким небайдужі ці вміння; 4) особистісних якостей, які сприяють чи заважають їх ефективному виконанню. У процесі дослідження тренується рефлексія та виявляються певні прогалини в розвитку, які можуть бути ліквідовані шляхом вправ чи розширенням кола соціальної взаємодії. Ця методика може застосовуватися вже зі старшого дошкільного віку.

Методика моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) [14]. Окремо від МВДЗ ця методика може бути застосована для дослідження ціннісної свідомості людей з суб'єктно-ціннісним рівнем регуляції, наприклад, для творчо обдарованих людей. ММЦС складається з кількох етапів. Спочатку проводиться тривала біографічна бесіда з метою виявлення значимих життєвих

подій і референтних осіб, які впливали на розвиток особистості. Потім шляхом порівняння виокремлюються провідні риси референтних осіб і складається матриця: *Я + референтні особи x значимі особистісні риси*. Результати самооцінки цих рис та оцінки досліджуваним їх вираженості в референтних осіб піддаються факторному аналізу, в результаті чого отримується факторно-семантична модель індивідуальної ціннісної свідомості. Як і в першому випадку, результати можуть обговорюватися з досліджуваними з метою актуалізації рефлексивних процесів.

Умови ефективності ціннісної підтримки. Для розуміння суті ціннісної підтримки, як, власне, будь-якої психологічної допомоги, або й просто допомоги, важливі слова нідерландської професорки Ф.-М. Арендсен-Гайн, яку ми запросили для проведення тренінгів: «Допомагати – робити для когось не більше 49% від потрібного – решту він має зробити сам!». Людина має сама усвідомити напрямок свого розвитку, робити реальні кроки і докладати реальних зусиль. І лише тоді ми можемо допомогти їй ствердитися у правильності шляху, у виборі засобів і супутників, у мобілізації власних ресурсів. Коли ж напрямки особистісного розвитку не обрано, коли він здійснюється стихійно, ціннісна підтримка теж можлива, хоча її роль у цьому випадку значно звужується і полягає в тому, щоб зорієнтувати людину рухатися до особистісного зростання, а не до криз і деградації. Доводиться визнати, що у більшості людей розмови про самоактуалізацію, суб'єктність, особистісне зростання блокуються захисними механізмами ще на етапі сприймання, оскільки вони самі ще не стали на цей шлях і вирішують, як правило, локальні, ситуаційно-обумовлені завдання. Надаючи ціннісну підтримку, психолог має пам'ятати, що для того, щоб його привнесені із-зовні, власне, нав'язані, цінності не були відторгнуті, потрібно виконувати ряд правил:

- ресурси для ціннісної підтримки мають відшукуватися у ціннісній свідомості тієї людини, якій вона надається;
- привнесені, або актуалізовані, відрефлексовані цінності мають складати меншу частину від усіх, що беруть участь у ціннісній регуляції (у наших емпіричних дослідженнях ця частина не перевищує третини), і мають бути усвідомлені, узгоджені і прийняті людиною;
- цінності, які актуалізуються у процесі ціннісної підтримки, мають бути діяльнісно ствердженими. Іншими словами, людина має робити і рефлексувати реальні дії та вчинки, щоб упевнитися у позитивних бажаних змінах;
- критерієм ефективності ціннісної підтримки мають бути гармонізація і визначеність, ціннісна безконфліктність особистісного розвитку. Досягнення ж певних утилітарних ситуаційно-обумовлених цілей як критерій ефективності ціннісної підтримки може розглядатися лише на нижчих рівнях ціннісної регуляції.

Рефлексія і ціннісна підтримка. Залежно від рівня ціннісної регуляції особистості (ситуаційно-нормативного чи суб'єктно-ціннісного) можна говорити про різну спрямованість рефлексії. У першому випадку предметом рефлексії є норми і цінності групи, в яку включена особистість. Основні

проблеми, які виникають, пов'язані з рефлексією групових норм і цінностей, що викликані: а) недостатнім рівнем розвитку рефлексії; б) розбіжністю між декларованими і чинними цінностями (прикладом такого може бути розповсюджена в освітньому середовищі суперечність між декларованою цінністю творчості і репродуктивна спрямованість навчального процесу); в) неприйняттям релятивності і гнучкості ціннісних диспозицій; г) розривом між самооцінкою особистісних властивостей і груповою оцінкою; д) низьким рівнем диференційованості і внутрішнього зв'язку оціночних конструктів; е) дихотомічною чи слабо вираженою градацією суб'єктивних оцінних шкал та ін.

Ціннісна підтримка на окремих вікових етапах різниться можливостями рефлексії та ступенем усвідомлення життєвих завдань. Вона залежить як від вікових аспектів розвитку здібностей, так і від вікових особливостей розвитку мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо [14].

Наші дослідження дозволяють зробити висновок про основну тенденцію надання ціннісної підтримки залежно від віку: з ранніх етапів онтогенезу до пізніших роль ситуаційних чинників зменшується, а особистісно-ціннісних – зростає. При цьому було виявлено, що в дошкільному віці здатність дітей рефлексувати свої дії, сприймати й надавати поцінування, відрефлексовувати й задовольняти потребу в розвитку розвинена значно краще, ніж це вважалося раніше. Довелося переглянути співвідношення впливу на розвиток особистості дошкільників дорослих та інших дітей на користь останніх [20]. Дослідження дітей молодшого шкільного віку показало ефективність ціннісної підтримки шляхом привнесення готових оцінних конструкцій у вигляді прислів'їв і приказок [19]. Ефективними виявилися прийоми, спрямовані на розвиток диференційованості самооцінки молодших школярів [18].

У підлітковому віці рефлексія референтних стосунків є дієвим ресурсом для саморозвитку [6]. У юнацькому віці і для дорослих людей акценти у наданні ціннісної підтримки переміщуються на усвідомлення проблем, пов'язаних із власними особистісними якостями і їх відповідності з обраною професією та напрямками самоздійснення [21].

Методи надання ціннісної підтримки. Вибираючи чи розробляючи методи надання ціннісної підтримки, важливо пам'ятати про її внутрішні механізми. Підтримується не просто розвиток вмінь, дій та операцій, референтних стосунків та особистісних якостей, а провідні потреби людини – потреба у визнанні та поцінуванні, потреба в самоідентичності, потреба у розвитку та потреба в суб'єктності. І тільки тоді, коли методи ціннісної підтримки не суперечать цим потребам, а навпаки, сприяють їх реалізації, психолог може досягти поставленої мети.

Плануючи присвятити цій проблемі окрему статтю, ми все ж окреслимо основні напрямки надання ціннісної підтримки. Варто зауважити, що в більшості випадків, які потребують ціннісної підтримки, можуть застосовуватися відомі методи, пов'язані з розвитком рефлексії та самооцінки. Добре зарекомендували себе активні методи на зразок психологічного тренінгу. Для здійснення ціннісної підтримки можуть використовуватися прислів'я та

приказки, залучатися біографічні дані людей, які досягли успіху, застосовуватися вправи на розвиток окремих дій та операцій, ведення щоденників тощо. Якщо йдеться про вищі рівні ціннісної регуляції, ефективним є розроблений нами тренінг ціннісної підтримки особистісного розвитку на основі моделювання і повторних реконструкцій ціннісної свідомості.

Можна виокремити три основні вимоги, які дозволяють використовувати ці процедури саме як методи надання ціннісної підтримки:

- опора на свідому здатність суб'єкта до регуляції власного особистісного розвитку;
- сприймання суб'єктом отриманих показників як динамічних, а не константних, як ресурсів саморозвитку, які можуть змінюватися під впливом докладених зусиль;
- контроль діагностичних показників з точки зору їх включення в регуляційні механізми особистісного розвитку через структуру суб'єктних цінностей. Засобом цього контролю є розроблені нами методики ММЦС та МВДЗ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що методи ціннісної підтримки можуть бути дуже різними, оскільки вони індивідуально орієнтовані і залежать від вікових особливостей, від рівня розвитку здібностей та рефлексії, рівня ціннісної регуляції, але всі вони ґрунтуються на актуалізації внутрішніх ціннісних ресурсів особистості з метою вироблення нових ефективних регуляційних схем особистісного саморозвитку. Контроль за ефективністю може здійснюватися за допомогою МВДЗ та ММЦС. Ближчі перспективи подальших досліджень пов'язуються із застосуванням інтерактивної комп'ютерної методики під назвою: «Методика комп'ютерної діагностики рефлексії здібностей та саморозвитку особистості».

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмиш О.Н. Вищий заклад освіти МВС України: Науково-практичний посібник. - Харків: Ун-т внутр. справ, 1999. - 369 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. - 301 с.
3. Волошина И.А., Галицына О.В., Гребенников К.А., Знакова Т.А. Групповая работа как форма психологической поддержки человека в ситуации безработицы // Вопр. психол. - 1999. - № 4. - С. 43-51.
4. Гроф К., Гроф Ст. Помощь при духовном кризисе // Гроф Ст. Духовный кризис. - М., 1995. - С.201-207.
5. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (ст. 1). - Київ, 6 жовтня 2005 року. - № 2961-IV.
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. - Житомир: Вид-во Рута, 2006. - 320 с.
7. Лебедева С.Ю., Тімченко О.В. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України: Монографія. - Харків: ХНАДУ, 2005. - 326 с.
8. Максименко С.Д. Психологічний супровід особистісного розвитку школяра // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН

України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – С. 3-11.

9. Мельник О.М., Юрченко В.І. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т.4. – №1-2. – С. 106-114.

10. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О.Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. – Т.12. – Вип. 2. – С. 6-13.

11. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.

12. Музика О.Л. Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – С. 63-72.

13. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.

14. Музика О.Л. Проектування проблемно-орієнтованих технік ціннісної підтримки розвитку здібностей // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – №17 (41). – Частина І. – С.128-135.

15. Музика О.Л. Рефлексія та ціннісна підтримка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15 лютого 2005 р.). Редактори: О.Б. Терезина, П.Ю. Лепський. – К., 2005. – С. 187-190.

16. Музика О.Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О.Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т.12. – Вип. 2. – С.142-148.

17. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. II. – С. 232-240.

18. Музика О.Л., Загурська І.С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 144 с.

19. Музика О.Л., Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісний аналіз розвитку учбових здібностей молодших школярів //Психологічні перспективи. – Випуск 12. – Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2008. – С. 91-98.

20. Музика О.Л., Портницька Н.Ф. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.

21. Музика О.Л., Тичина І.М. Структура ціннісної регуляції особистісного розвитку випускників ВНЗ у процесі професійної переорієнтації // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості. Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 7. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С. 202-209.

22. Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04-31.03.05) – Номер проекту 07.07.00092 (Державний фонд фундаментальних досліджень) – 98 с.

23. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

24. Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.

25. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.

26. Психотерапия: Учебник для вузов / Л. Бурлачук, А. Кочарян, М. Жидко. – СПб.: Питер, 2003. – 220 с.
27. Тернер Дж. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
28. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
29. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

Музика О. Л., Савиченко О. М. (м. Житомир)

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ СПОРТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

В статье представлены теоретическое обоснование, разработка и результаты внедрения программы ценностной поддержки развития спортивных способностей в юношеском возрасте. Основными направлениями ценностной поддержки являются ценностная поддержка рефлексии социальных отношений, спортивных умений, личностного развития.

Ключевые слова: спортивные способности, ценностная поддержка, ценностно-мотивационная регуляция развития спортивных способностей.

The articles presents theoretical proof, workout and the results of the sport abilities development value support program implementation. The main vectors of the sport abilities development value support are the reflection of social relations, sport abilities and personality development value support.

Keywords: sport abilities, value support, sport abilities development value and motivational regulation.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями. У психології здібності розглядаються як складна психологічна структура, яка включає ряд дієво-операційних та особистісних компонентів. При цьому розвивальні впливи зосереджуються на якомусь одному із них, найчастіше саме на дієво-операційному. Відтак, пошук ефективних способів розвитку здібностей передбачає врахування й інших, а саме – взаємодії ціннісних, мотиваційних та рефлексивних чинників.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що розвиток особистості та розвиток здібностей є взаємозалежними та взаємозумовленими процесами, які визначаються дією соціальних, діяльнісних та особистісних чинників (К.О. Абульханова-Славська, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов). У роботах Д.Б. Богоявленської, О.О. Конопкіна, Н.С. Лейтеса, В.І. Моросанової проблема здібностей розглядається у тісному взаємозв'язку з проблемою саморегуляції, яка особливо інтенсивно розвивається в юнацькому віці. Особливого значення набуває вивчення мотиваційної регуляції, пов'язаної з оволодінням діяльністю (М.Ш. Магомед-Емінов, А.А. Файзуллаєв), та ціннісної регуляції, пов'язаної з саморозвитком особистості (М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв).

Взаємодія цінностей, мотивації, рефлексії покладена в основу розробки

сучасних, здебільшого тренінгових, систем розвитку особистості юнаків (В.О. Моляко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, М.Л. Смульсон, Т.С. Яценко). У галузі спортивної психології успішно впроваджуються розробки Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкіна.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних наукових розробках активно аналізується проблема ефективних психологічних технік, які були б зорієнтовані на комплексний розвиток соціальних, діяльнісних та суб'єктних ресурсів розвитку здібностей, але, через брак релевантних дослідницьких та розвивальних процедур, емпіричних досліджень, в яких контролювалася б динаміка всіх цих показників, вкрай мало.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У цій статті описуються результати застосування нової методики – ціннісної підтримки, з допомогою якої реалізується програма розвитку спортивних здібностей в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі нашого підходу лежать усталені уявлення про здібності як особистісні властивості [1], які включають всі підструктури особистості від нижчих (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів) до вищих (підструктури досвіду і спрямованості) [6]. На актуальному рівні здібності проявляються в уміннях, на потенційному – в можливостях оволодіння новими діяльностями, які залежать від актуальних здібностей, їх рефлексії і самооцінки, а також ціннісної підтримки з боку референтних осіб; на особистісно-розвивальному рівні – індивідуальне поєднання здібностей і усвідомлення можливостей їх розвитку є основою самоідентичності і саморозвитку особистості [3].

Вікові особливості розвитку здібностей в значній мірі обумовлюються характером провідної діяльності та новоутвореннями того чи іншого періоду. У цьому зв'язку юнацький вік є завершальним етапом, на якому здібності розвиваються повноструктурно з включенням всіх компонентів свідомої саморегуляції (життєві плани і завдання та ресурси для їх виконання: вміння, дії та операції, референтні особи, особистісні якості). Найважливішим є те, що юнаками достатньо повно усвідомлюються особистісні якості як «+» чи «-» здібності, які є основою самоідентичності та саморозвитку [4].

Спортивні здібності розглядаються нами як індивідуально-своєрідні поєднання властивостей особистості, які, актуалізуючись і розвиваючись в умовах спортивної діяльності, зумовлюють успішність оволодіння нею.

Розвиток здібностей значною мірою визначається взаємодією цінностей та мотивації у структурі саморегуляції особистості. Це дає нам підстави говорити про *ціннісно-мотиваційну регуляцію* як свідомий процес саморозвитку, спрямований на налагодження соціальних стосунків, розширення операціонального досвіду та особистісне зростання у процесі планування, виконання та аналізу результатів спортивної діяльності.

Детальний аналіз наукових джерел дозволив нам побудувати *теоретичну модель ціннісно-мотиваційної регуляції розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці* (див. рис.1).

Необхідною умовою ефективної регуляції у спорті є рефлексія розвитку

спортивних здібностей. На основі теоретичного аналізу було виділено та емпірично досліджено такі компоненти здібностей: референтний, прогностичний, операційно-когнітивний, результативний, розвивальний та особистісно-ціннісний.

Мотивація у структурі ціннісно-мотиваційної регуляції розвитку спортивних здібностей представлена потребовим, діяльнісним та результативним компонентами, змістове наповнення яких залежить від етапу розвитку здібностей та рівня регуляції.

Дослідження В.О. Моляко [2; 7], спрямовані на вивчення стратегіальної організації свідомості обдарованої особистості, дають підстави для припущення про те, що інтегруючим чинником регуляції розвитку спортивних здібностей на кожному з рівнів є стратегіальні тенденції, які відображають індивідуально своєрідні способи розвитку власних здібностей через використання однотипних регуляційних схем виконання завдань діяльності. Показниками сформованості та усвідомленості використання регуляційних схем різних рівнів є самооцінка й ставлення до себе, особистісні якості, стосунки з ровесниками, стосунки з тренером, особливості поведінки на тренуваннях та під час змагань.

Таким чином, *рівень соціальної регуляції* пов'язаний з рефлексією ставлення референтних осіб (референтний компонент здібностей), орієнтацією на цінності інших та потребами у схваленні та визнанні однолітків-спортсменів і тренера. При використанні спортсменом соціальної стратегіальної тенденції стосунки з ровесниками та тренером визначають розвиток самооцінки спортсмена та прояв ним особистісних якостей, що є умовою тренувальної та змагальної активності. Усвідомлення можливих і очікуваних результатів діяльності на основі оцінки інших (рефлексія прогностичного компонента здібностей) сприяє появі потреби в операціональному досвіді, орієнтації на правильне виконання діяльності, які є показниками *рівня процесуальної регуляції*. На основі задоволення процесуальних мотивів з'являється рефлексія умінь, дій і операцій (операційно-когнітивний компонент здібностей), а згодом і результатів розвитку власних здібностей (результативний компонент). Процесуальна стратегіальна тенденція передбачає вирішальну роль тренувань та участі у змаганнях на розвиток соціальних стосунків, які все ще впливають на самооцінку та особистісні характеристики спортсмена. Показниками *рівня суб'єктної регуляції* є рефлексія власних зусиль і усвідомлення їх значення у розвитку здібностей (розвивальний компонент) та особистісних якостей, які розвинулися у спорті (особистісно-ціннісний компонент). На їх основі формуються власні цінності та потреба в особистісному зростанні у процесі виконання фізичних вправ. Використання суб'єктної стратегіальної тенденції пов'язане із впливом самооцінки особистісних якостей на тренувальну та змагальну активність, які стають основою налагодження соціальних зв'язків.

Емпіричні дослідження ціннісно-мотиваційної регуляції розвитку здібностей дозволили виявити низку проблем психологічного характеру, які гальмують розвиток здібностей спортсменів:

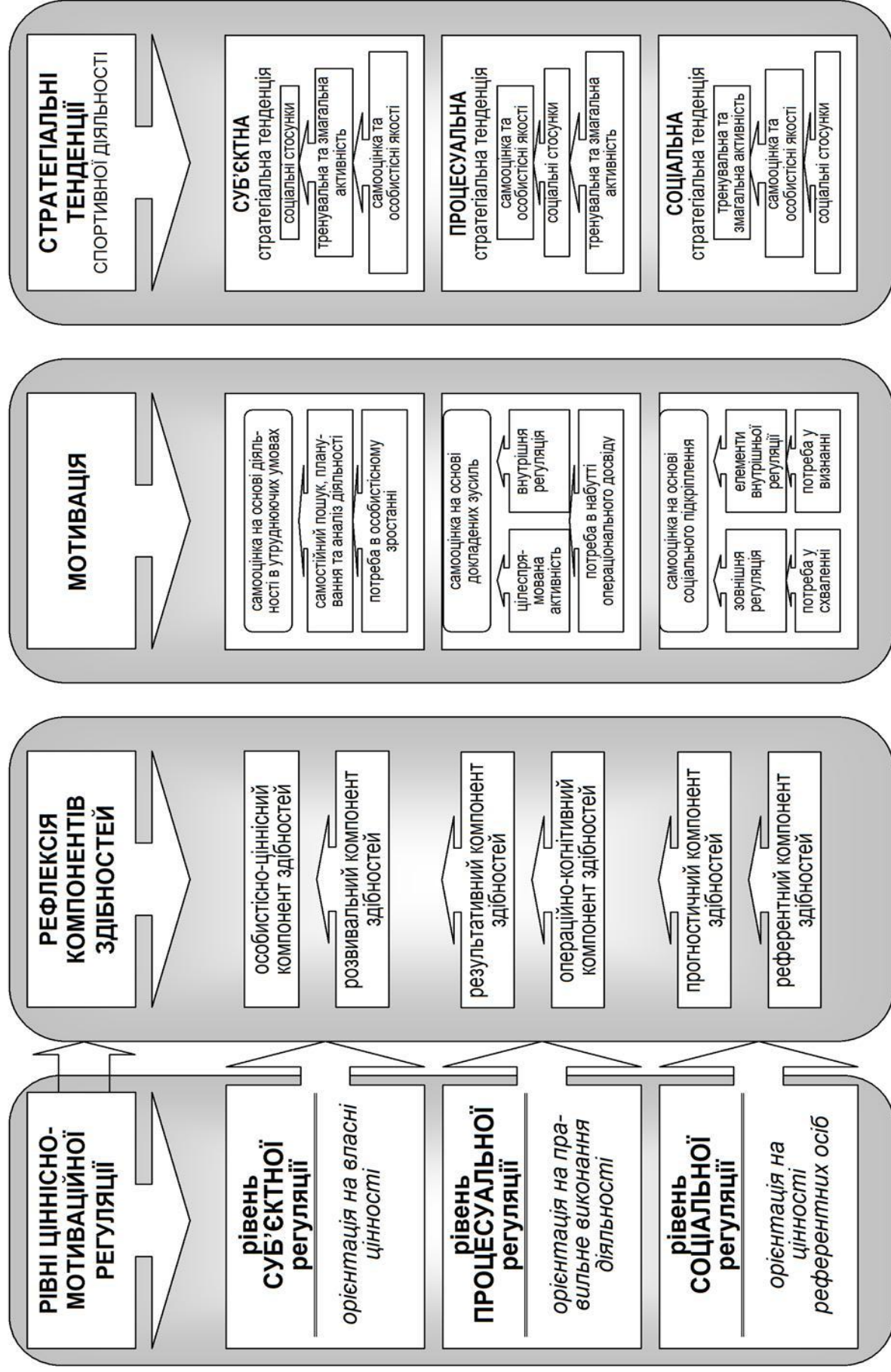


Рис. 1. Теоретична модель ціннісно-мотиваційної регуляції розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці

- недостатній розвиток рефлексії окремих компонентів здібностей;
- деформація структури мотивації досягнення;
- обмежена кількість використовуваних спортсменом регуляційних схем;
- відсутність ефективних засобів для задоволення потреб у схваленні та визнанні оточуючих;
- недостатнє усвідомлення діяльнісних передумов досягнення успіху в спорті;
- відсутність розуміння динаміки розвитку власних здібностей, власної ролі у цьому процесі, особистісних якостей, що його супроводжують.

З метою оптимізації процесу розвитку здібностей юнаків відповідно до виділених рівнів регуляції нами була розроблена програма ціннісної підтримки розвитку спортивних здібностей, яка здійснювалася за такими напрямками: ціннісна підтримка рефлексії соціальних стосунків, спортивних умінь, особистісного розвитку.

Комплексний характер та включення *ціннісної підтримки* у контекст розвитку особистості дозволяють визначити її як систему психологічного впливу, яка спрямована на розвиток і стабілізацію суб'єктних цінностей особистості, реалізації нею потреби у визнанні шляхом розвитку її здібностей, соціальних стосунків та рефлексії [5].

	Соціальна регуляція	Процесуальна регуляція	Суб'єктна регуляція
Форми організації	Соціально-психологічний тренінг	Індивідуальні тренування з елементами оперативної регуляції	Щоденник самоаналізу тренувань
Напрями ціннісної підтримки	Ціннісна підтримка рефлексії соціальних стосунків	Ціннісна підтримка рефлексії спортивних умінь	Ціннісна підтримка рефлексії особистісного розвитку
Основні прийоми	Моделювання	Оперативне реагування	Ретроспективний аналіз

Рис. 2. Структура надання ціннісної підтримки розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці

Пріоритетні завдання кожної форми організації програми (соціально-психологічного тренінгу, індивідуальних тренувань з елементами оперативної регуляції, заповнення щоденників самоаналізу спортивних тренувань) визначалися відповідно до рівнів регуляції розвитку здібностей. Однак, кожен вид роботи у процесі впровадження програми включав розвиток усіх компонентів ціннісно-мотиваційної регуляції: рефлексії розвитку здібностей, структури мотивації досягнення в ситуаціях соціального та самопорівняння, регуляційних схем.

Мета *соціально-психологічного тренінгу* полягала у створенні умов для спільної діяльності спортсменів по аналізу особливостей спортивної діяльності, сприянні розвитку рефлексії усіх компонентів здібностей, розвитку структури мотивації досягнення, усвідомленню взаємозв'язку соціальних, процесуальних

та особистісних чинників досягнення успіху.

Метою *індивідуальних тренувань* з елементами оперативної регуляції є розвиток соціальної, процесуальної та суб'єктної регуляції у процесі виконання спортивних завдань в умовах тренувальної діяльності. Виконання цього етапу програми ціннісної підтримки розвитку спортивних здібностей передбачає індивідуальну роботу зі спортсменом в ході виконання тренувальних завдань. Спортсменам пропонувалося поетапно аналізувати кожну вправу за схемою, яка передбачала соціальну, процесуальну та особистісну рефлексію, вербалізацію усіх компонентів структури мотивації, виокремлення ефективних регуляційних схем в різних ситуаціях. Окрім того, планування й аналіз тренування та виконання окремих серій завдань супроводжувалися аналізом висловлювань відомих спортсменів, ідіоматичних висловів та складанням власних девізів спортсменів відповідно до поставлених завдань. Це дало можливість для розвитку окремих компонентів суб'єктної регуляції у спортсменів різного рівня.

Заповнення *щоденників самоаналізу* спортивних тренувань спрямоване на розвиток усіх рівнів ціннісно-мотиваційної регуляції, стратегіальних тенденцій та регуляційних схем у процесі планування та аналізу спортивної діяльності. Щоденник самоаналізу ґрунтується на рефлексії різних компонентів здібностей, аналізі поведінки в різних ситуаціях, розширенні структури мотиваційної регуляції, відображенні усіх рівнів ціннісної регуляції. Чітка структура щоденника дає можливість спортсменам усіх рівнів проявити ознаки різних рівнів регуляції.

За результатами впровадження програми розвитку спортивних здібностей було виявлено зміни у розвитку рефлексії та ціннісно-мотиваційних чинників розвитку здібностей. Впровадження програми ціннісної підтримки розвитку спортивних здібностей юнаків дозволило досягти очікуваних результатів на кожному з її етапів. Контроль результатів здійснювався за кількісними та якісними показниками. Як *кількісні показниками* розглядалися такі зміни у регуляції розвитку спортивних здібностей:

- підвищення рівня рефлексії усіх компонентів здібностей (збільшення кількості виділених референтних осіб, реальних, бажаних та очікуваних особистісних якостей, досягнень, умінь та операцій, власних вчинків у процесі виконання спортивних завдань);
- зміни у структурі мотиваційної регуляції розвитку здібностей (розширення структури мотивації досягнення за рахунок збільшення кількості окремих її компонентів – потребового, діяльнісного та результативного);
- зміни у використанні регуляційних схем (збільшення показників усвідомленого використання окремих регуляційних схем).

Показники якісних змін у регуляції розвитку спортивних здібностей:

- усвідомлення спортсменами різних компонентів розвитку здібностей (референтного, прогностичного, операційно-когнітивного, результативного та розвивального);
- диференціація та усвідомлення власної поведінки в ситуаціях соціального та самопорівняння;

- збільшення ситуацій з переважанням процесуального та суб'єктного рівнів регуляції з опорою на соціальну регуляцію розвитку здібностей;
- розширення та гармонізація структури мотивації досягнення спортсменів;
- використання широкого спектру регуляційних схем у різних ситуаціях спортивного життя;
- узгодження та інтеграція ціннісних та мотиваційних компонентів регуляції.

Основними результатами впровадження I етапу програми (соціально-психологічного тренінгу) були такі: зростання показників рефлексії всіх компонентів здібностей, усвідомлення взаємозв'язку соціальних, процесуальних та особистісних передумов досягнення успіху в усіх групах досліджуваних та розширення структури мотивації досягнення у групі спортсменів-розрядників, пошук, усвідомлення та використання ефективних засобів для задоволення потреб у схваленні та визнанні оточуючих, прийняття та надання поцінування за успіхи в діяльності.

Важливим результатом впровадження II етапу програми ціннісної підтримки (оперативна регуляція діяльності) є поява у спортсменів здатності до використання ресурсів соціальної, процесуальної та суб'єктної регуляції у процесі виконання конкретних спортивних завдань.

Поведінка досліджуваних на II етапі програми характеризувалася здатністю до активного пошуку та потребою в усвідомленій саморегуляції діяльності, наднормативним виконанням діяльності, прагненням до досконалого виконання завдань, що свідчить про потенціал обраного методу для розвитку суб'єктної регуляції. Участь висококваліфікованих спортсменів у II етапі програми дозволила їм актуалізувати ті операційно-когнітивні компоненти здібностей, котрі на момент дослідження вже автоматизувалися. Для таких спортсменів участь у програмі стала якісно новим етапом у розвитку спортивних здібностей (зросли не лише показники ціннісно-мотиваційної регуляції, але і спортивні результати, активність на тренуваннях тощо). Зазначимо, що саме на цьому етапі у спортсменів з'явилася не лише здатність, але і потреба у рефлексії усіх компонентів здібностей у процесі виконання різних тренувальних завдань.

Участь у *III етапі програми* (заповнення індивідуальних щоденників самоаналізу) сприяла комплексному розвитку рефлексивних, ціннісних та мотиваційних чинників розвитку здібностей спортсменів. Незважаючи на те, що цей етап програми розрахований на осіб з досить високим рівнем регуляції, особливу ефективність його ми відзначили саме для спортсменів нижчих рівнів кваліфікації. Регламентована діяльність по заповненню щоденників створює умови для вимушеного прояву особливостей усіх рівнів регуляції, рефлексії усіх компонентів здібностей, повної структури мотивації досягнення, використання усіх регуляційних схем. Таким чином, не лише у висококваліфікованих спортсменів, але і у спортсменів-розрядників з'являється досвід соціальної, процесуальної та суб'єктної регуляції.

Одним із результатів впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей є усвідомлення спортсменами широкого кола сфер розвитку спортивних здібностей – ефективна взаємодія з контактним

оточенням, усвідомлене виконання окремих технічних елементів та вправ, самоаналіз спортивних здобутків.

Статистична значимість результатів впровадження програми ціннісної підтримки контролювалася за допомогою кутового перетворення Фішера для залежних вибірок на рівні $p \leq 0,05$. Статистична значимість відмінностей в результатах дослідження експериментальної групи та відсутність статистично значимих відмінностей у результатах дослідження контрольної групи дають підстави вважати програму ціннісної підтримки ефективним засобом розвитку ціннісно-мотиваційної регуляції поведінки спортсменів у юнацькому віці

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати теоретичного аналізу та емпіричних досліджень дозволяють констатувати, що розвиток спортивних здібностей пов'язаний з поступовою актуалізацією соціальних, діяльнісних та суб'єктних чинників. Програма ціннісної підтримки, що спрямована на розвиток соціальних, процесуальних та особистісних компонентів здібностей, є ефективним засобом розвитку ціннісно-мотиваційної регуляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
3. Музика О.Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т.12. – Вип. 5. – Ч. I. – С. 49-55.
4. Музика О.Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т.12. – Вип. 2. – С. 142-148.
5. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.ІІ. – С. 232-240.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
7. Стратегії творчої діяльності : школа В. О. Моляко / За заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.

Найдюнова Л. А. (м. Київ)

КОНЦЕПТ «КРЕАТИВНОГО КАПІТАЛУ» РІЧАРДА ФЛОРИДИ ЯК ВИКЛИК СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Стаття посвячена критическому анализу концепта креативного капитала и связанных с ним понятий креативного класса и креативного города, а также развернувшейся дискуссии и ее потенциала для стимуляции развития социальной психологии творчества.

Ключевые слова: креативный капитал, креативный класс, креативный город, рефлексивный капитал, социальная психология творчества.

The article is devoted critical analysis of concept 'creative capital' and connected 'creative class' and 'creative city' and discussion with potential to stimulate the development of social psychology of creativity.

Keywords: *creative capital, creative class, creative city, reflexive capital, social psychology of creativity.*

Аналізуючи публікації в закордонних журналах за 2009 рік щодо проблем психології творчості, ми неочікувано натрапили на широку дискусію, яка розгорнулась в останнє десятиліття, і, нажаль, дуже мало відома українським психологам. Думається, що й світова психологічна спільнота загалом іще недостатньо оцінила потенціал цієї дискусії для свого власного розвитку. Мова іде про дискусію навколо концепту «креативний капітал» та споріднених до нього понять «креативне місто» та «креативний клас», які тривають на перетині економічних наук, культурології, мистецтва, географії, муніципального адміністрування, наук про медіа та ІТ-технології, а також публіцистики і громадських ініціатив. Примітно, що саме завдяки останнім виникла ідея креативного міста як певного громадського руху, оформився ж науковий концепт завдяки зусиллям американських економістів, а нині продовжує захоплювати все нові дисципліни. Звертає увагу, що цим міжгалузевим концептом послуговуються науковці з багатьох країн, зокрема з Північної Америки (США, Канада), з Європи (Фінляндія, Швеція, Данія, Великобританія), Австралії, Сінгапуру тощо.

Метою даної статті є критичний аналіз концепту «креативний капітал» та окреслення потенціалу цієї дискусії для розвитку сучасної соціальної психології творчості.

Декілька слів варто сказати про *стан розвитку соціальної психології творчості в Україні*, хоча докладний аналіз цієї теми має бути винесений в окрему роботу. Попри наявність в Україні могутньої школи психології творчості, очолюваної В.О. Моляко, соціальна психологія творчості залишається досі слабо артикульованою. Можна сказати, що вона знаходиться на початковому етапі свого розвитку, для якого характерні окремі емпіричні та теоретичні розвідки з поля інших психологічних галузей, а також відсутність спільноти науковців, які б виокремили свою професійну ідентичність як соціальні психологи творчості. Разом з тим, в прикладному аспекті використання психологічного знання часто саме соціально-психологічні закономірності спільної творчості експлуатуються при отриманні психотерапевтичного і розвивального ефектів, наприклад, у інтенсивно зростаючій сьогодні арт-терапії. Актуалізується також і соціальний попит на це знання, про що, зокрема, свідчить і згадана дискусія.

На початку нового тисячоліття американський економіст Ричард Флорида випустив книгу «Зростання креативного класу» [2], яка узагальнила результати його досліджень, проведених разом із дружиною та шістьма найближчими колегами. Книга ця витримала декілька перевидань, стала бестселером, однією із найпопулярніших книг серед регіональних економістів, муніципальних управлінців і політиків. Головною тезою книги є трансформація світової економіки, яка в ХХІ столітті перетворюється на **економіку творчості**. Цей

висновок Р. Флорида підтверджує ґрунтовним аналізом світової економіки, розглядаючи різні підходи, глобальні економічні рішення та їхні суспільні наслідки. Зауважимо, що на п'ять років раніше, у 1995 р. вийшла книга «Креативне місто» англійських дослідників і громадських діячів Чарльза Лендрі та Франко Біанчіні [3], котрі узагальнили досвід проєктів культурно-мистецького розвитку понад ста міст світу, в яких вони безпосередньо брали участь. Фактично було започатковано громадський рух у всьому світі за творче місто, який підтримується багатьма інтернет-ресурсами. Нам не відомо, наскільки ця робота надихнула Р. Флориду, але саме він вважається автором теорії «креативного капіталу», яку надалі ми будемо аналізувати.

Аналізуючи існуючі підходи до розвитку економіки, Р. Флорида виділив дві школи трансформативної економіки, показав обмеження кожної і те, що їх об'єднує. Коротко опишемо цей аналіз, оскільки в ньому зафіксовані важливі для психології спільнот феномени. Першим напрямом трансформації традиційної капіталістичної економіки, в якій виробництво тяжіло до ресурсів і транспортної інфраструктури, стали рішення щодо зосередження високотехнологічних виробництв на одній території (наприклад, географічно концентрована мережа Силіконової долини в США, де було зосереджено найновіші наукоємні виробництва з галузі інформаційних технологій). До речі, аналогом такого рішення в Радянському союзі було створення спеціалізованого закритого містечка Звенігороду в Підмосков'ї. В Америці Силіконова долина зіштовхнулась із високою гіпер-мобільністю ІТ-персонала, проблемами інтеграції їх як сегменту в загальну картину життя спільноти, особливо із тенденцією молодшання їхньої субкультури. Спеціальні дослідження радянських аналогів Силіконової долини нам не відомі, проте можна припустити наявність тенденцій транс-генераційного руйнування територіальної громади, які ми описували для первинних територіальних спільнот молодіжних житлових комплексів. Друга тенденція трансформації економіки, описана Р. Флоридою, була пов'язана із спробами розповсюдження японського досвіду ефективного бізнесу та його транснаціональними перенесеннями в Америку, що показало проблемність моделі прив'язування робітника до фірми (зокрема, ІТ-компанії в Мехіко не підтвердили ефективності крос-культурного перенесення японського досвіду).

Для розвитку психології територіальних спільнот важливим є ствердження Р. Флориди, що «географія не померла». Уявлення, що з приходом Інтернету і телекомунікацій, людям, які працюють разом, не потрібно бути разом, якщо вони цього не хочуть – прийшло до нас із ХІХ сторіччя, коли експерти передбачали що телеграф, автомобілі, аероплани знищать місто. Кевін Келі в книзі «Нові правила нової економіки» (1998) писав, що сучасна економіка оперує скоріше простором, ніж місцем, а з часом все більше і більше економічні трансакції будуть мігрувати в цей новий простір, але цінності видатних місць при цьому будуть тільки збільшуватись. Втім, життя показує, що сама економіка, особливо високотехнологічні наукоємні індустрії креативного змісту продовжують концентруватись в специфічних місцях

Силіконової долини чи Голівуда, так, як автомобільна галузь концентрується в Детройті.

Для того, щоб відповісти на запитання, чому все-таки це відбувається, Р. Флорида відштовхнувся в своєму дослідженні від думок нобелівського лауреату Роберта Лукаша, який вважав, що ефект продуктивності того чи іншого місця походить від кластерів людського капіталу, як критичного фактору регіонального економічного розвитку. Успіх в нову еру визначає не вартість витрат, а те, наскільки швидко регіон може мобілізувати ресурси для створення нового бізнесу, або впровадження інновації. Р. Флорида емпірично підтвердив, що дійсно настали зміни. Раніше основним фактором міграції для ІТ-фахівців був ринок праці – доступність роботи і кар'єри. Нині вісь конкурентних переваг зміщується до тих регіонів, які можуть згенерувати, утримати і привабити найкращі таланти. Тому для регіонів інтенсивного розвитку ІТ-індустрії стало критичною стратегією забезпечення *якості місця життя*. Причому, в комплекс вимог входять не тільки природні екологічні чи економічні характеристики, але й те, що економісти називають м'якою інфраструктурою. На нашу думку, головні складові цієї інфраструктури – атмосфера толерантності, приязні стосунки, творчий стиль життя, якість соціального життя – є цілком соціально-психологічними. Інші ж поки що залишаються метафорами, на кшталт вібрацій публіки. Дуже важливо підкреслити, що саме психологічні компоненти стають сьогодні вирішальними для розвитку економіки, на думку самих економістів. Це вартує серйозної уваги психологічної спільноти, як артикульований потужний соціальний запит, тому розгорнемо детальніше запропоновану теорію креативного капіталу.

Р. Флорида проаналізував характеристики персоналу, необхідного для розвитку сучасної економіки, назвавши сукупність таких людей «креативним класом», а сукупність їх рис «креативним капіталом». Далі він здійснив порівняльний аналіз маси соціальних і економічних показників розвитку багатьох міст, виокремивши, чим відмінні ті, де відбувається успішний економічний розвиток, і назвав цю сукупність умов «креативним містом».

Згідно теорії креативного капіталу Р. Флориди креативні люди підсилюють розвиток регіональної економіки, оскільки надають перевагу місцям, які є інноваційними, різноманітними і толерантними. На відміну від теорії людського капіталу, з якої стартував Р. Флорида, він стверджує, що ключовим для економічного росту є не людський капітал, основним індикатором якого вважається рівень освіти, ефект спричиняє особливий тип людського капіталу – творчі люди. Креативний капітал залежить від людей, яких Флорида назвав *креативним класом*, його члени – ті, чия функція створювати значущі нові форми і формати. Супер-креативне ядро нового класу – вчені, інженери, університетська професура, поети, новелісти, артисти, актори, розважальники, дизайнери, архітектори. Саме вони, на думку Р. Флориди, виступають лідерами думок сучасного суспільства, а не письменники-спічрайтери, редактори, культурні фігури, дослідники «мисленевих танків», аналітики та інші виробники громадської думки. Ядро креативного класу виробляє нові форми і дизайни, які широко корисні і готові до трансферу – можуть бути вироблені,

продані, використані разом із доданими до них стратегіями, які можуть бути придатні для багатьох випадків, – це як музика, яку можна виконувати знову і знову.

Крім ядра до креативного класу входять творчі професіонали, які працюють в низці знаннєво-інтенсивних індустрій, таких, як: ІТ сектор, фінансові та юридичні послуги, охорона здоров'я, бізнес-менеджмент. Вони залучаються до розв'язання проблем, вимальовування складного тіла знань для пошуку інноваційного рішення. Креативний клас потребує зазвичай високої якості освіти, тобто високо розвинутого людського капіталу. Виконуючи творчу роботу ці люди приходять до методів чи продуктів, які широко корисні, але не є частиною їх базової описаної посадовими обов'язками роботи. Вони прикладають і комбінують стандартні підходи унікальними способами, які підходять до конкретної ситуації, вправляються в судженнях і одночасно мусять незалежно випробовувати нові ідеї та інновації на самих собі.

За оцінкою Р. Флоридою кількості представників креативного класу він у 2002 р. складав 38,3 мільйонів американців, приблизно 30% від усіх працівників, на початку 20 століття їх було біля 10%, у 1980-х рр. десь біля 20%. Позицію Р.Флориди щодо цих оцінок розкриває його зауваження «Всі люди творчі, але лише цим пощастило отримувати платню за їх творчість».

Ми майже дослівно наводимо авторський переклад опису Р. Флоридою характеристик креативного класу, оскільки вони пройшли перевірку за критеріями економічної успішності, і прийшовши із зовні до психології концентрують в собі соціальне замовлення на пошук умов і закономірностей розвитку цих якостей у сучасній молоді. Формулювання економістами концепту рефлексивного капіталу є викликом для соціальної психології творчості, в якому міститься і проблема, запит на нове знання, і ресурс подальшого наукового пошуку.

Особливо наголосимо думку, яка не дуже акцентується Р. Флоридою при описі представників креативного класу: «Що від них потребується робити регулярно, так це – думати про самих себе» [2, с.34]. Висловлена досить побіжно, ця думка, на наш погляд, може відіграти ключову роль у подальшому розвитку ідеї креативного капіталу, особливо у світлі розробленої нами концепції рефлексивного капіталу територіальних спільнот [5].

Дискусія, яка набирає обертів стосовно теорії креативного капіталу, не ставить під сумнів першу складову рефлексивного класу. Цим дійсно підтверджується думка, що в сучасному світі творчі здібності стають чи не головним капіталом особистості. Правда, зауважимо, що розуміння творчих здібностей, на яких будується креативний капітал, дещо розходиться за масштабом із тим, які переважно продовжують вивчати психологи. Причина, на нашу думку, полягає в методологічній кризі академічної психологічної науки, яка з одного боку знаходиться в пастці позитивістської не рефлексивної методології пошуку знань, а з іншої намагається зберегти односторонні стосунки із прикладною психологією і практикою, в яку розроблені знання впроваджуються. В той час, як світ змінюється і створює в практиці осередки розвитку нового знання, яке завдяки узагальненню прикладних досліджень

може підніматись до рівня фундаментального. Ці нові зрушення визначають рефлексивну методологію сучасного психологічного дослідження, яка охоплює теорію заземлення, ґрунтування знання (grounded theory), герменевтику, критичну дискурсивну психологію, радикальну психологію якісних методів дослідження. Аналіз цих тенденцій заслуговує на окрему статтю, тут зауважимо лише, що в Україні аналогічні тенденції розвиваються вже досить давно, зокрема, в межах груп-рефлексивного підходу в соціальній психології (Найдьонов М.І., Найдьонова Л.А., Григоровська Л.В. та ін.).

Повертаючись до аналізу дискусії навколо креативного капіталу, слід визнати, що найбільше критики зазнають адміністративно-організаційні висновки, які Р. Флорида узагальнив як концепцію креативного міста, ідентифікуючи прихований фактор, який формує рішення людей про розташування, замість простого ствердження, що район отримує щось від них. Креативні центри або міста виникають там, де бажають жити і живуть такі люди, фірми нині ідуть за людьми. Креативний центр забезпечує інтегровану екосистему, ареал, де всі форми творчості – артистична, культурна, технологічна, економічна – мають укоріненість і пожвавлення. Цей фактор об'єднує три складові розвитку – технології, талант, толерантність (так звані три Т). Індикатором виступає богемність, яка маніфестує не тільки втіхи, але відкритість, толерантність до розмаїття і відмінностей (тому одним із критеріїв виявився рівень мешкання геїв у місцевості) низький бар'єр доступу, який приваблює людський матеріал звідусюди.

Р. Флорида виявив у своєму дослідженні 40 міст (за результатами телефонного опитування), що креативний капітал спільноти і її соціальний капітал – рухаються в протилежному напрямі в кореляціях із економічним ростом регіону. Спільноти з високим соціальним капіталом надають перевагу соціальній ізоляції, безпеці й стабільності («закривають ворота ментальності» [2, с.44]). Спільноти з низьким соціальним капіталом мають високий рейтинг різноманітності та зростання популяції. Ці данні викликають найбільше суперечностей, адже ставлять в нерівні умови так звані середні міста (з кількістю населення між 50 та 500 тисячами), в яких живе не менше чверті людей в розвинутих країнах. Адже створення креативних центрів у великих містах, призводить до знекровлення малих міст, з чим вони не збираються миритись [4].

Головний напрям критики, до якого ми приєднуємось, полягає в тому, що зафіксований кореляційний зв'язок між відкритістю, розмаїттям і креативністю в тих показниках, які використовував Р. Флорида, не розкриває сутнісного зв'язку між креативним містом і креативним класом. Так, наприклад, в якості індикатора креативного капіталу використовується богема, в тому числі кількість представників сексуальних меншин, як показник толерантності. Але причинного зв'язку між кількістю в спільноті геїв і економічним успіхом не існує. Тобто, перетворивши всіх на геїв ми не тільки не збільшимо креативний потенціал, а отримаємо зворотній ефект – знищення самого людства, яке не буде репродукуватись. Таким же чином, нам видається, треба ставитись і до виявлених суперечностей між соціальним і креативним капіталом. Навіть якщо

нині в містах із розвинутими тісними міжособовими стосунками менший економічний злет, ніж в мегаполісах із їхнім зростаючим відчуженням як зворотнім боком поверхневості розважальних стосунків, це не є приводом узаконювати ці результати як догму і приклад для наслідування. І, нарешті, необхідно зважити на те, що економісти, беручи за основу концепт творчості позбавили його психологічного суб'єктивного смислу, який не може бути схоплений кореляційними дослідженнями, хоч якими б репрезентативними вони не були і наскільки не забезпечувала б значущість їх висновків статистика. Суб'єктивний концепт творчості отримує назву «пухнастого» (fuzzy), що підкреслює неоднозначність його операціоналізацій, необхідність багат шарових інтерпретацій. Психологи сьогодення якраз і працюють з такими пухнастими і м'якими поняттями, і це відбувається не через недостатчу старанності, креативності чи здібностей. Це якраз адекватні поняття, які відображають сутність явищ, які позначають, саме такими є особливості людської психології. Саме тому не вдається досягнути успіху проектам, які намагаються порахувати зв'язки і закономірності поєднання різних рис, характеристик, властивостей людини, не зважаючи на потужності новітніх інформаційних технологій.

Економісти зробили свій внесок у психологів, піднявши проблематику, тепер необхідно психологам адекватно відреагувати на цей виклик, концептуалізувати, дослідити і донести свої наукові розробки до економістів, створюючи спільні дискурсивні простори.

Більш перспективним з точки зору інтеграції з соціальною психологією творчості виглядає оптимістичний підхід Ч. Лендрі та Ф. Біанчіні, яких ми згадували раніше. Вони описали конкретні форми і напрями діяльності спільнот для того, щоб перетворити своє місто на творче. Це, насамперед, розвиток впевненості в собі та протистояння упередженості, надання можливості людям висловитись, формування партнерства між громадським, приватним і волонтерським секторами міста (практика таун-центрів, як консультативних органів, що проводять щомісячні форуми, збираючи різних людей для розв'язання проблем, випускають газети, публікують звіти, перетворюються заміські медіа-центри), використання сучасних інформаційних технологій для налагодження зв'язків за рахунок систематично постачання індивідуальним домогосподарствам мережевої інформації (муніципальна бібліотека, голосування на місцевих референдумах, пошук по екології і здоров'ю, відпочинку, збиранню сміття, інших послуг, порядки денні та результати зустрічей бюро), створення брендів міста (ідентифікують місце з певними атрибутами – в наративі описують, що це за місто і чим воно хоче стати) та ін. При цьому підході творчість полягає в тому, щоб підмітити певні деталі нашого середовища (історичні, можливо старовинні, які можуть бути зруйновані, якщо ми кинемося до великих рішень), спрямовувати зусилля на ре-енергетизацію локальних традицій, створення нових громадських ритуалів і подій, що відновлюють місцевість.

Інший погляд на творчість покладено в основу концепції креативного міста і культурних кластерів Філіпа Кука та Люсіани Лазаретті [1]. Вони

вважають ключовим тригером і драйвером творчої роботи розвідку важких знань, перевірку і експлуатацію практик і здатностей, таких як мистецтво комбінувати масиви складностей з їх характеристикою діалектики неузгодженості, незадоволеності, навіть чужості. Тому психосоціальним імперативом творчості є пошук відмінності, новизни, оригінальності та іноваційності в соціальних інтеракціях, розпізнання, розгляд їх з рівними в «спільнотах практики» або «епістеміологічних спільнотах».

На нашу думку, рухаючись в позначеному напрямі, соціальна психологія творчості буде активно розвиватись, інтегруючи досвід психології спільнот. Предметом соціальної психології творчості мають стати не стільки персональні механізми творчості, скільки зв'язки між творчістю особистості і суспільством, визначення характеристик громади, організації, команди, як умов підсилення чи інгібіції творчості особистості. Потрібно також соціально-психологічне дослідження механізмів творчої співпраці, причому варто розширювати період оцінки творчості за межі окремої ситуації, яка не дає можливості вивчати стиль життя, динаміку міжособових стосунків чи інші явища такого масштабу взаємодії із суспільством.

Із проведеного аналізу концепту креативного капіталу та дискусії, яка розгорнулась навколо нього, можна зробити наступні висновки.

Концепт креативного капіталу, складовими якого є поняття креативного класу та креативного міста, має слабкі сторони, що заслуговують критичного ставлення (зокрема, обмеження лише кореляційними кількісними дослідженнями ролі творчості в економічному розвитку регіонів, які викривляють причинно-наслідкові зв'язки).

Позитивною стороною даного концепту, що набув значної популярності в останнє десятиліття, є актуалізація соціального запиту на соціально-психологічні дослідження творчості в масштабі виявлення зв'язку між творчістю особистості та суспільними умовами життя і економічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cooke P., Lazzeretti L. Creative cities, cultural clusters and local economic development - 2008 - 367 p.
2. Florida R. The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life.- New York : Basic Books, 2002 - 404 стор.
3. Landry C., Bianchini F. The creative city - London: Demos & Comedia, 1995. Том 12. – 31 p.
4. Lewis N. M., Donald B. A New Rubric for 'Creative City': Potential in Canada's Smaller Cities // Urban Stud, October, 2009.- pp. 1–26.
5. Найдьонова Л.А. Інтеграція територіальних спільнот як групових суб'єктів демократичних перетворень // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. С.Д.Максименка, В.Т.Циби, Ю.Ж.Шайгородського та ін. — К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. - С. 172 – 182.
6. Найдьонова Л.А. Рефлексивний капітал територіальних спільнот у забезпеченні психологічного благополуччя людини // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. Київ. міськ. пед. ун-ту ім. Б. Грінченка / Ін-т пробл. виховання АПНУ. – 2005. – № 4. - С. 59-66.

МОДЕЛЬ РЕКОНСТРУКЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У РЕФЛЕКСИВНОМУ ТВОРЧОМУ ТРЕНІНГУ-ПРАКТИКУМІ

В статье рассмотрена модель рефлексивного творческого тренинга-практикума, как способа реконструкции социальных установок.

Ключевые слова: групповая рефлексия, социальная установка, рефлексивный творческий тренинг-практикум, ИАТ-тест имплицитных ассоциаций.

There are presented the model of Reflexive creative training as an instrument of attitudes reconstruction.

Keywords: group reflexivity, attitude, Reflexive creative training, IAT

Постановка проблеми. Вченими неодноразово наголошується необхідність соціального контролю за певними сферами людського життя, які мають захищати свободу особистості. Зокрема, сьогодні досить важливим є питання соціальних настановлень. Здавалось би, соціальні настановлення, атитюди, є досить добре вивченим явищем, проте сучасність ставить перед нами нові запитання. Значну частину історії дослідження соціальних настановлень, яка відбувалася переважно в «об'єктивістській парадигмі» можна певною мірою назвати історією дослідження впливів і пропаганди. Вчених у процесі вивчення формування або зміни соціальних настановлень значною мірою цікавив прикладний аспект – тобто як сформувати певне настановлення або змінити існуюче в потрібному напрямі. У нашому світі віднайдене знання, нажаль, часто використовується не на користь пересічним людям. І сьогодні назріла необхідність надати кожній людині власні інструменти боротьби з технологічно сформованими (або підсиленими) настановленнями, які втратили свою продуктивність, перетворились на шкідливі маніпулятивні стереотипи.

Одним із таких інструментів, на нашу думку, мають потенціал стати метакогнітивні механізми соціального пізнання і серед них групова рефлексія.

Метою нашої статті є мисленеве моделювання спеціального рефлексивного творчого тренінгу-практикуму (РТТП), в ході якого відбуватиметься реконструкція соціальних настановлень.

Ми вже розглядали РТТП у контексті зміни соціальних настановлень персоналу на конкуренцію, які виступали перешкодою при злитті компаній [7].

Тепер наша задача полягає в тому, щоб розглянути потенціал технології РТТП загалом, та сконструювати спеціальний тренінг-практикум, основним завданням якого буде реконструювання широкого кола соціальних настановлень.

Насамперед, обґрунтуємо необхідність використання поняття реконструкції соціального настановлення, хоча, як відомо, в соціальній психології більш поширеним є поняття зміни атитюдів. Під зміною настановлень розуміють вивчення умов, при яких індивідуальні чи колективні позиції і думки змінюють свою інтенсивність чи спрямованість. Наголошуючи на понятті «реконструкції» ми спираємося на стратегіальний підхід в психології творчості академіка В.О. Моляко. Серед стратегій творчості, – які, окрім

всього, є генеральною програмою дій, головним напрямом пошуку і розробки, що підпорядковує собі всі інші дії – виділяється *стратегія реконструювання*. Вона пов'язана з перебудовою, причому, так би мовити, антагоністичного характеру – це переконструювання, чи, ще точніше, конструювання навпаки. Можна вважати, що реконструювання – найбільш творчий підхід; і він пов'язаний з пошуком дійсно нового, відмінного від того, що застосовувалось раніше. Зрозуміло, що діапазон творчості і тут буде різним; в пристрої може змінюватись лише одна деталь, а може цілком перебудовуватись вся його конструкція [4, 20].

Виходячи із цього ми уточнюємо запропоноване раніше [8] термінологічне визначення поняття реконструкції соціального настановлення. Перший аспект стосується наголосу на попередньо сконструйованому статусі соціального настановлення. Насамперед, це технологічно створені настановлення, тобто мається на увазі технологічне втручання. Проте, оскільки технології надбудовуються над існуючими механізмами, а не створюють нові, то такий акцент не може вважатись головним у психологічному визначенні поняття. Другий аспект відноситься до характеристики змін настановлень. Зміни настановлень – ширше поняття, яке має бути звужене до поняття реконструкції. Будь яка реконструкція – це зміни, але не будь-яка зміна буде вважатись реконструкцією. Крім того, враховуючи складну побудову соціального настановлення ми будемо вважати реконструкцією цілеспрямовану зміну хоча б одного із компонентів соціального настановлення, який викликає перебудову всієї системи настановлень. При цьому, мова іде не про зміну настановлень в межах оцінювання окремої людини, а про аналіз взаємодії людей, спрямовану на зміну настановлень. Останній аспект поняття реконструкції стосується напряму зміни настановлення: перебудова аж до протилежного полюсу ставлення до певних об'єктів. Цей аспект визначення теж має певні обмеження. Так, в межах емоційної модальності визначити протилежний полюс може бути достатньо легко (хоча це теж стосується не нюансів емоцій, а лише їхнього позитивного чи негативного забарвлення), в межах же поведінкової компоненти соціального настановлення редукція реальності до протилежного полюсу уже буде виглядати надмірною. Адже протиставлення різної поведінки як більш чи менш протилежної одна одній не враховує складність людської діяльності у взаємостосунках.

Таким чином, з урахуванням позначених обмежень реконструкцією соціального настановлення будемо називати цілеспрямовану перебудову існуючого соціального настановлення в напрямку протилежної модальності емоційного, гальмування чи зміни поведінкового компоненту.

Отже, виходячи із запропонованого визначення, можна виділити дві складові в здійсненні реконструкції. Перша складова реконструкції передбачає деактивацію соціального настановлення, гальмування існуючого, що проявляється в стереотипах упередженості чи похибках сприймання (відомих феноменах вибіркості сприйняття лише відповідної уявленням інформації, когнітивної глухоти тощо). Гальмування поведінкового компоненту відбувається на основі свідомого рефлексивного контролю емоційного

компоненту настановлення, яке, в свою чергу, спирається на розширення когнітивного компоненту, отримання нових знань.

Друга складова передбачає переосмислення соціального настановлення, перебудову системи настановлень, яка забезпечує заміщення окремого атитюду на умовно протилежний за смыслом. Протилежне за поведінковою компонентою в емоційній складовій і смысловому значенні настановлення вже може вважатись іншим соціальним настановленням.

Яким же чиним буде виглядати моделювання двоступеневої реконструкції соціального настановлення з використанням технології РТТП?

РТТП – технологія рефлексивного тренінгу-практикуму, розроблена на основі теорії групової рефлексії (Найдьонов М. І. 2008). Її теоретичними засадами є твердження про особистісну і комунікативну обумовленість процесів створення нового індивідом і групою; теоретично паритетну, взаємну обумовленість індивідом групи і групою індивіда в процесі створення нового; і наявність рефлексивного механізму творчості як головного механізму в дискурсивних формах творчості. На практичному рівні груп-рефлексивна теорія зазначає можливість розвитку рефлексивного і творчого потенціалу як індивідуального, так і групового суб'єктів, при цьому існує можливість впливу на цей розвиток як з боку самого суб'єкта, так і з боку агента впливу. Агентом впливу може бути як саме знання про рефлексивні механізми прикладної діяльності, так і третя особа – рефлексивний тренер(-и).

Позитивний ефект розвитку рефлексивного потенціалу рефлексивними тренерами досягається за допомогою реалізації ними рефлексивних процедур. Всі процедури будуються як засоби зняття обмежень на шляху реалізації принципів прозорості, об'єктивності, критеріальності, співучасті [6].

Аналізуючи процедури ми можемо виділити два види механізмів, що можуть бути задіяні в процесі зміни та реконструкції настановлень, завдяки реалізованості в процедурах: це механізми ціннісної регуляції та організації діяльності. Під ціннісною регуляцією мається на увазі прийняття певних цінностей важливих для здійснення мети РТТП. Декларація цінностей зазвичай відбувається через оформлення в персональних робочих зошитах учасників тексту з проголошенням цінностей і через вступне звернення тренера. Тобто, ціннісне повідомлення має звучати на початку та бути доступним в письмовому вигляді протягом рефлексивного творчого тренінгу практикуму і після нього. Також в якості інструменту існує процедура підписання Попередньої поінформованої угоди про участь в тренінгу [3] з кожним учасником до його початку, що забезпечує етапи уваги, розуміння і прийняття. Таким чиним, утворюються рамки для побудови в них нового дискурсу, завдяки якому змінюються ціннісні акценти, а за ними відповідно ціннісні нормативи, які стоять за зміною дискурсу.

Наступним механізмом є організація діяльності, в якій потрібно здійснювати вчинки згідно з цими новими цінностями, і саме на цьому етапі створюються нові творчі (рефлексивні) настановлення. Тобто, настановлення, побудовані на основі метакогнітивних чинників.

В сучасних дослідженнях в питаннях зміни соціальних настановлень багато уваги приділяється особистості людини та метакогнітивним її аспектам. «Звичка думати» позитивно корелює з уникненням формування непродуктивних настановлень, – виявили американські дослідники [2]. В той же час, в психології групової рефлексії розроблено інструменти, які можуть допомогти людині цю звичку розвивати.

Отже, вище ми розглянули концептуальні передумови технології рефлексивного тренінгу практикуму, та виділили аспекти, які дозволятимуть нам його використовувати для реконструкції соціальних настановлень.

Технологія рефлексивного тренінгу практикуму досить гнучка, що дозволяє застосовувати його для досягнення різноманітних цілей. Можна виділити базову і спеціалізовану частину в кожному РТТП. Зрозуміло, що базова частина – це спільна основа всіх тренінгів, які відбуваються за цією технологією. Спеціалізована частина буде включати певне змістове наповнення, завдання та вправи, спрямовані на реконструкцію настановлень.

В цій статті в якості соціального настановлення, яке потребуватиме нашої уваги, ми розглядаємо настановлення громадян щодо єдності/роз'єднаності України [9]. В попередніх роботах ми згадували про те, що саме ці настановлення неодноразово використовувались у виборчих технологіях, і тому є технологічно деформованими, потребують реконструкції задля звільнення від попередніх викривлень.

Як основний метод визначення наявності соціального настановлення нами пропонується імпліцитний асоціативний тест (ІАТ) [1]. Цей метод належить до непрямих методів вимірювання, які було створено для подолання основних недоліків (таких як упередженість при звітуванні, або ж його неможливість), характерних для вже давно існуючих традиційних методів. Головний принцип дії ІАТ – вимір часу реакції з урахуванням відкритих закономірностей оцінювання різниці. Час реакції – це параметр, який не підлягає свідомому контролю, як вербальні реакції при прямому вимірюванні соціальних настановлень.

У комплексі з більш традиційними методами анкетування та семантичного диференціала, ми отримали достатньо надійний засіб відслідковування стану соціального настановлення для визначення змін, які відбуватимуться протягом РТТП.

В попередніх дослідженнях нами була сконструйована модифікація ІАТ-тесту, спрямованого на діагностику соціального настановлення єдності [9]. 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.

В базовій частині РТТП (див. рис. 1) застосовуються такі форми роботи і процедури як групова дискусія (коло обговорення: викладення свого погляду постановка запитань на розуміння, висловлення відношення до сказаного іншими), ігрова дія (спроби відтворення ролі), узгодження (коло обговорення, діалог), рефлексія (рефлексія як міркування, рефлексія образами) [7, 330].

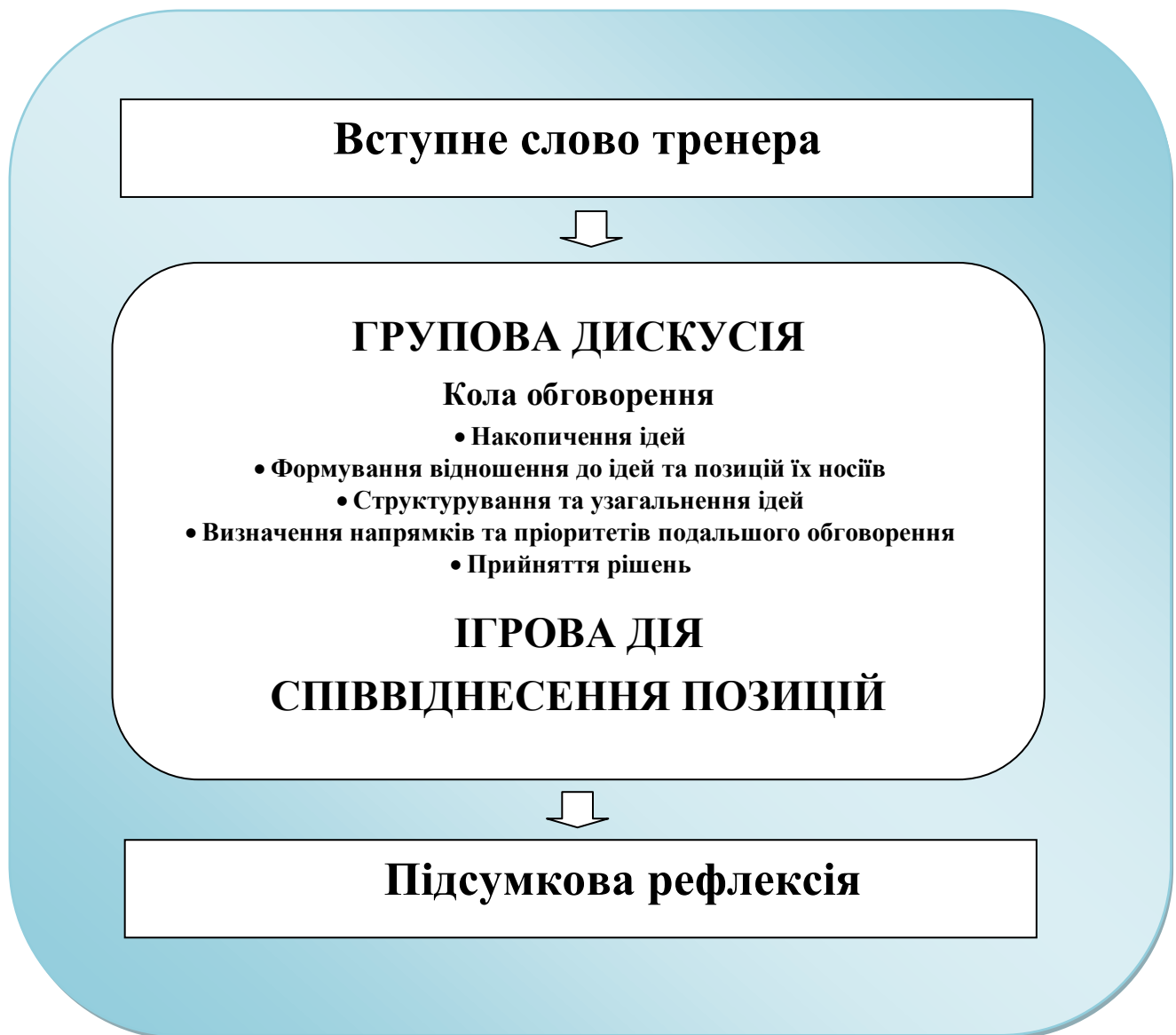


Рис. 1. Структура тренінг-практикуму з реконструкції соціального настановлення.

Оскільки ціннісний аспект реконструкції розпочинається у вступному слові тренера, позначимо необхідні блоки. По-перше, необхідно декларування цінностей на самому початку роботи. Принциповим буде наголосити на важливості кожної людини та її думки, нагадати про необхідність толерантності до несхожості: «При різноманітності та несхожості людей не тільки в нашій залі, але й в цілому людства, важливо не сприймати іншого як чужого, тим більше, що зараз йдеться про українців». Також, на нашу думку, у вступному слові має бути інформаційний блок щодо відмінностей регіонів України: географічних, кліматичних, індустріальних, соціальних та ін.

Після вступного слова тренера і домовленості про правила взаємодії, учасникам пропонується обговорити тему відмінностей між людьми, поділитись думками з цього приводу. В процесі модерованої групової дискусії створюються умови для конструювання дискурсу, в межах якого імпліцитно існуюча упередженість реконструюється через зустріч з іншою думкою, яка розміщується в неконфронтаційному просторі. Аналіз досвіду формування

толерантності та технологій протистояння маніпуляціям дав змогу виокремити наступні тематичні розгалуження, комплекс яких забезпечує двоступеневу модель реконструкції.

При роботі в групі потрібно провести такі окремі «кола обговорення».

1. Відмінність людей. Причини, переваги, недоліки.
2. Ідентифікація. Свій-чужий, приналежність до якоїсь групи та почуття, які ця приналежність викликає.
3. Відношення до представників не твоєї групи. Чи варто його змінювати.
4. Ставлення до мешканців інших міст та причини такого ставлення.
5. Політичні впливи на попередні питання. Існування та правомірність.
6. Способи не пропускати не бажані впливи та можливість роботи з вже привнесеними.

На перших трьох колах забезпечується гальмування емоційного компоненту соціального настановлення на загальному матеріалі. На п'ятому етапі есплікується цільове соціальне настановлення в зміненому просторі дискурсу, відбувається «думання про соціальне настановлення». На шостому етапі моделюється можливість самовизначення щодо технологічного впливу на власне настановлення. При чому, результати аналізу висловлювань учасників порівнюються тренером (без повідомлення) із результатами ІАТ. В обговоренні способів протистояння небажаним впливам, тренер включається як активний знаннєвий ресурс, який може доповнювати і збагачувати картину.

Наступним етапом тренінгу є ігрова дія – уявлення себе представником іншої (умовно протилежної) групи, розв'язання творчого комунікативного (змагального) завдання, перебуваючи в цій позиції. На етапі дії може відбуватись заміщення одних компонентів настановлення на інші завдяки зворотному зв'язку і діям партнерів.

Заключна підсумкова рефлексія тренінг-практикуму, яка спирається на структуру рефлексивного інтерв'ю, яке використовувалось в дослідженнях учасників масових політичних акцій, спрямоване на виокремлення людини із маси [5]. Тобто, пропонується дати відповідь на питання, що нового відбулось у емоціях, знаннях, стосунках, досвіді. Висловити побажання представникам «іншого табору» – реальним або уявним партнерам, які дотримуються іншої точки зору, а також побажань учасникам тренінгу. На цьому етапі доречно використання крім вербально-дискурсивних форм, інших виразних модальностей (для цього можуть залучатись спеціальні вправи на основі застосування малювальних технік, музикальних інструментів, предметних колажів та ін. відомих технік). Заключна частина рефлексії виконує функцію здійснення виходу із середовища тренінг-практикуму, яка часто використовується для закінчення фокус-групових досліджень, а саме, неструктуроване запитання, що ще кому хочеться додати. Відеопрокол підсумкової дискусії підлягає дискурсивному аналізу для отримання додаткової інформації про стан соціального настановлення. Основна діагностика, яка дає можливість кількісної оцінки, відбувається за допомогою вхідного і вихідного тестування методикою ІАТ.

Розроблена модель тренінга-практикума частково апробована в межах молодіжного міжнародного проекту «Міжкультурні полілоги: Інший – але не чужий», який зібрав у березні цього року в Дюссельдорфі (Німеччина) представників п'яти країн (Німеччина, Росія, Україна, Литва, Грузія) і був присвячений в тому числі реконструкції соціальних настановлень, викликаних воєнним російсько-грузинським конфліктом.

Висновки. Згідно врахуванню стратегії реконструювання в психології творчості, запропоновано уточнення поняття реконструкції соціального настановлення. Розроблено двоступеневу модель реконструкції соціального настановлення, яка включає ціннісно-дискурсивну і організаційно-дієву складові. Запропоновано програму рефлексивного творчого тренінгу-практикуму реконструкції соціальних настановлень громадян щодо роз'єднаності України, елементи якого апробовані на міжнародному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Greenwald A.G. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes / A.G. Greenwald, M.R. Banaji // *Psychological Review*. – 1995. – № 102. – P. 4-27.
2. Petty, R. E., Briñol, P., Tormala, Z. L., Wegener, D. T. The role of meta-cognition in social judgment. // E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press -2007. 2nd ed., pp. 254-284.
3. Григоровская Л. В. Проблема прогноза эффективности менеджера: рефлексивная технология отбора персонала / Л. В. Григоровская // *Наукові праці МАУП*. Вип. 6: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. - Київ, 2003 С. 177-181
4. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / Моляко В. О. // *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко*. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7-53
5. Найдьонов М. І. Рефлексивне інтерв'ю як засіб моніторингу та експертизи конфліктних станів учасників масових протестних акцій / М. І. Найдьонов // *Конфліктологічна експертиза: теорія і методика*. — 2005. – С. 133– 137. – (Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України; т-во конфліктологів України; вип. 4 "Актуальні проблеми конфліктологічної експертизи").
6. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов – Київ, 2008. – 484 с.
7. Найдьонова Л. М. Зміна непродуктивних настановлень персоналу в процедурах рефлексивного творчого тренінгу-практикуму / Л. М. Найдьонова // *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко*. – Т.12. – Вип.2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 159- 164
8. Найдьонова Л. М. Метакогнітивні механізми творчості в реконструкції соціальних настановлень / Л. М. Найдьонова // *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко*. – Т.12. – Вип.5. – Ч.ІІ. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 140-149
9. Найдьонова Л. М. Методика імпліцитного вимірювання соціального настановлення громадян щодо єдності України / Л. М. Найдьонова // *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко*. – Т.12. – Вип.6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С. 191-199

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

В статье рассматриваются различные подходы к проблеме понимания. Особое внимание уделяется психологическим особенностям понимания художественных текстов.

Ключевые слова: понимание, восприятие, художественный текст.

The article deals with different approaches to the problem of comprehension. Main attention is paid to the psychological peculiarities of the process of comprehending literary texts.

Keywords: comprehension, perception, literary text.

У сучасному інформаційно насиченому суспільстві перед людиною повсякчас постає необхідність сприймати та аналізувати різні тексти, створювати власні. Це передбачає володіння певними основами розуміння. Дані основи закладаються ще у дитинстві, під час вивчення різних дисциплін, у тому числі і на уроках літератури (вивчення художніх текстів). І тому першочерговим завданням педагогіки є розвиток вміння дітей сприймати художні тексти. Щодо психології, то перед нею стоїть завдання виявити особливості розуміння художніх текстів.

Зважаючи на вищезазначене, метою даної статті є дослідження різних підходів до проблеми розуміння та, власне, розуміння художніх текстів.

Вивчення літературних джерел показало, що дані питання розглядалися багатьма науковцями, серед яких: Г. С. Костюк [10], Б.Г. Ананьєв, М.М. Бахтін, Д.Н. Богоявленський, Л.І. Божович, Т.Г. Єгоров, Д.Б. Ельконін, О.М. Концева, В.О. Моляко [14], Н.В. Чепелєва [20], О.О. Потебня [16], Є.Н. Гопфенгауз, Д.Ф. Ніколенко, А.П. Семенова, та інші.

Так, Г. С. Костюк стверджував, що розуміння зароджується вже в чуттєвому сприйнятті людиною навколишньої дійсності. Його елементи мають місце в узагальненості сприймання, що його фізіологічною основою є генералізація тимчасових нервових зв'язків на комплексні подразники, на їх відношення. На його думку, процес розуміння набуває особливої складності там, де людина стає перед потребою зрозуміти нові для неї об'єкти, розкрити смисл якого-небудь тексту і так далі. У таких випадках розуміння набуває більш чи менш розгорненого характеру, завдяки чому можна простежити перехід від „стану нерозуміння”, з якого починається цей процес, до розуміння і охарактеризування особливостей цього процесу [10].

О.О. Потебня, досліджуючи процес розуміння, говорить про те, що „...усіяке розуміння є разом з тим нерозумінням; усіяка згода у думках – розбіжністю...”. Далі автор стверджує: „Мова і розуміння – різні боки одного і того ж явища”, тобто у процесі розуміння проявляються ті самі основні риси слова, що і в мові. Таким чином, за О.О. Потебнею, розгляд процесу розуміння є підтвердженням того, що мова мислима лише як засіб (система засобів), який видозмінює створення думки; що її неможливо зрозуміти як вираження готової думки, оскільки якщо б це було так, то воно мало б значення лише для свого

творця та для тих, хто з ним домовився, або, що неможливо, розуміння було б передачею думки, а не її збудженням [16, 138-139].

Перед тим, як починати досліджувати процес розуміння художнього тексту, спробуємо визначити власне поняття розуміння.

У філософії розуміння має декілька значень, серед них: 1) мати про що-небудь правильне поняття; 2) викликати зовнішніми і внутрішніми впливами специфічний стан свідомості, фіксований суб'єктом як впевненість в адекватності відтворених уявлень і змісту впливу. При розумінні або інтерпретується „сенси” тілесно-речового (герменевтика), або відбувається подальше осмислення того, що вже має деякий сенс (гноміка).

Серед філософів існують різні думки щодо даного поняття. Вперше як позначення особливого наукового методу термін „розуміти” був використаний Дройзеном у 1868 році. Пізніше В. Дільтей протиставив розуміння в якості основоположного методу психології і наук про дух природничому методу „пояснення”. Шпрангер розрізняє ідеофізичне розуміння (пояснення сутності, виходячи із фізичних ознак), суб'єктивне розуміння, об'єктивне розуміння і історичне розуміння [11, 353-354].

У психології розуміння теж не обмежується одним визначенням. Воно набуває наступних значень: 1) здатність осягти сенс і значення чого-небудь і досягнутий завдяки цьому результат; 2) викликаний зовнішніми або внутрішніми впливами специфічний стан свідомості, фіксований суб'єктом як впевненість в адекватності відтворених уявлень і змісту впливу.

І, дійсно, розуміння вивчається широким колом гуманітарних дисциплін (психологія, філософія, історія, соціологія, літературознавство і так далі). Існує особлива наука про розуміння – герменевтика (мистецтво і теорія тлумачення текстів). Для розуміння характерно відчуття ясної внутрішньої зв'язності, організованості явищ, які розглядаються. Це може бути логічна впорядкованість, ясне „бачення” причинно-наслідкових зв'язків, коли раніше механічно перераховані факти об'єднуються в єдину логічну систему [17, 284].

В соціології є напрям – розуміюча соціологія, яка підкреслює специфіку соціального буття у порівнянні з явищами природи і виробляє на цій основі метод соціального розуміння – метод розуміння. У вузькому сенсі розуміюча соціологія – теоретико-методологічний напрямок, що підкреслює важливість розуміння суб'єктивного сенсу дій, тобто сенсу, який укладається в дію самим діючим індивідом для пізнання соціального життя [12].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо наступне визначення : „Розуміння – 1) дія за значенням розуміти; 2) погляд, кут зору; 3) знання, досвід у чому-небудь, уявлення про щось” [4, 1234]. „Розуміти – сприймати, осягати розумом. Осягати, схоплювати розумом, усвідомлювати ідею, зміст, значення чого-небудь написаного, прочитаного, сказаного тощо. Сприймати, усвідомлювати зміст, значення чого-небудь висловленого, написаного, створеного кимсь. Пізнавати закономірності, проникати в суть якого-небудь явища, процесу” [4, 1080].

П.П. Блонський, досліджуючи процеси розуміння у контексті інтелектуального розвитку, виявив можливі рівні розуміння в залежності від розумового розвитку дитини і виділив чотири стадії розуміння, а саме:

1. стадія впізнавання, найменування, віднесення до поняття;
2. стадія специфікації поняття, виявлення смислу;
3. стадія пояснення через відоме;
4. стадія пояснення, яке відповідає реальній дійсності, пошук причини виникнення [2].

На думку Чепелевої Н.В., основна мета, якої прагне досягти людина, читаючи текст, – зрозуміти його. Нерозуміння того, про що говорить автор тексту, викликає негативну емоційну реакцію, знижує інтерес до змісту повідомлення, призводить до ефекту, протилежного тому, якого намагався досягти автор. Розуміння тексту потребує складної мисленнєвої діяльності, в результаті якої виділяється головна думка тексту. Ця діяльність полягає в поділі тексту на окремі смислові частини, аналізі та зіставленні цих частин між собою, виділенні головних думок, групуванні та об'єднанні їх. Для розуміння тексту недостатньо розуміння кожної окремої фрази. Воно досягається у тому випадку, коли читач, аналізуючи і зіставляючи включені у текст частини, виділяє головні компоненти, загальну думку та підтекст.

Таким чином, провідною операцією процесу розуміння є перегрупування частин тексту з метою виділення основної його ідеї. Ця операція називається переструктуруванням текстового матеріалу. І тому, якщо ця операція не виконана, читач не може зрозуміти текст у його цілісності, виділити головну думку, виявити суттєве, встановити зв'язки між окремими текстовими елементами [20, 6].

Крім цього, літературні джерела свідчать про те, що психологи виділяють наступні етапи процесу розуміння тексту:

1. Перехід від загального сприймання тексту до виділення у ньому окремих частин, що мають закінчену думку. Це можуть бути частини речення, одне або кілька речень.

2. Групування цих уривків (або текстових елементів) в окремі смислові підтеми і теми, тобто поєднання читачем у своїй свідомості текстових елементів, що часто віддалені один від одного, в підтему або тему.

3. Усвідомлення читачем того факту, що смислові теми тексту нерівноцінні за значенням: в одних викладаються важливі теоретичні положення, в інших – наводяться приклади, які роз'яснюють ці положення, тощо. На цьому етапі читач будує смислову структуру тексту.

4. Виділення головної ідеї повідомлення. Змінюючи послідовність елементів тексту, встановлену його автором, читач переходить від „тексту в собі” до „смислу для себе”, тобто розуміє текст.

Отже, на думку Чепелевої Н.В., розуміння тексту являє собою деякий пізнавальний процес, що полягає у встановленні відношень між його елементами і виділенні головної думки. Розуміння можна розглядати і як результат пізнавального процесу, як завершення процесу вияву відношень між смисловими елементами тексту.

Основними показниками, за якими визначають рівень розуміння тексту, є його глибина та повнота. Керуючись показником глибини, Н.В. Чепелева виділяє такі ступені розуміння тексту: а) перехід від загального сприймання предмета до виділення окремих його частин та їх співвіднесення; б) усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємозв'язків; в) осмислення походження явищ та їх причин; г) встановлення логічних відношень між окремими частинами тексту; д) з'ясування мотивів поведінки людей та розкриття підтексту.

Дослідниця виділяє другий показник рівня розуміння тексту – це повнота його осмислення. Вона стверджує про те, що значення цього показника зростає разом з ускладненням об'єктів (елементів тексту), збільшенням кількості зв'язків як між окремими частинами тексту, так і між ним та навколишньою дійсністю. Окрім цього, повнота розуміння тексту характеризується осмисленням усіх його частин, усіх тем та підтем у зв'язках і відношеннях. Таким чином, Н.В. Чепелева дійшла висновку, що у процесі розуміння читач проходить кілька етапів, починаючи від нерозчленованого сприймання тексту до осмислення всіх його елементів. Завершується цей процес виділенням головної ідеї тексту [20, 8 – 9].

В.О. Моляко та О.І. Кульчицька стверджують: „...процес розуміння починається з процесу сприйняття, який сприяє концентрації уваги на умовах задачі (з урахуванням того, що покращення уваги повинно знаходитися у прямому зв'язку із потребами, мотивацією діяльності суб'єкта); потім до процесу „підключається” пам'ять, і, якщо її даних недостатньо, або відсутнє впізнавання (повне), досліджуваному необхідно проявити додаткову активність для того, щоб зрозуміти суть задачі, тобто, йому необхідно виконати спеціальні пошукові дії” [13, 133].

Згідно Н.А. Ваганової, розуміння складає основу пізнання і осмислення людиною оточуючого світу, причин явищ і вчинків людей. Будь-яке розуміння є опосередкованим процесом, який здійснюється за допомогою низки розумових дій, операцій, що характеризуються різною мірою розгорнутості в залежності від змісту і складності завдання. На її думку, розуміння художнього тексту має включати декілька етапів, а саме: дитині пропонується прослухати текст, а потім розповісти його зміст та відповісти на запитання за такою схемою:

1. Розуміння фактичного безпосереднього смислу слова, фрази, уривка. Дітям ставляться наступні питання: Що сказано в тексті? Про що повідомлено?
2. Розуміння ідеї, головної думки, прихованого смислу речення, оповідання тощо. Дітям можуть бути поставлені такі питання: Що тут головне? Чому саме ти так вважаєш?
3. Розуміння мотиву вчинків або відношення діючої особи до подій [3, 55].

Складні проблеми критеріїв розуміння найбільше розроблені в працях, присвячених розумінню текстів. Так, А.Б. Коваленко стверджує, що основним критерієм розуміння є виділення смислу, який має суб'єктивний характер (на відміну від змісту), що одна й та сама інформація може призвести до того, що в різних суб'єктів сформується різний смисл, і, разом з тим, різна інформація

(наприклад, за формою подання), може сформувати в них майже однаковий смисл. У цьому разі слід говорити про те, який саме смисл вкладався в повідомлення його автором. Ступінь розуміння суб'єктом певного матеріалу можна визначити на основі адекватності виділеного ним смислу „еталонному” [7, 20-39].

Крім смислу, серед критеріїв розуміння інші дослідники називають здатність суб'єкта переказати текст, відповісти на поставлені до тексту запитання, адекватність поведінкової реакції, виконання дій тощо.

Провівши експериментальне дослідження по виділенню прихованого сенсу в творчих задачах, А.Б. Коваленко виокремила шість рівнів розуміння.

Найбільш простим є розуміння-впізнавання, коли у суб'єкта наявний готовий еталон (модель), який у разі необхідності співставляється з об'єктом розуміння. Трохи складнішим є другий рівень – розуміння-пригадування. В його основі також лежать мнемічні процеси, але на відміну від попереднього на цьому рівні суб'єкту для пригадування необхідно докласти певних зусиль. Третій рівень – розуміння-аналогізування. Якщо суб'єкту необхідно щось зрозуміти, він звертається до свого попереднього досвіду. Аналогізування як одну із стратегій розв'язання творчих задач виділив В.О. Моляко [15, 137]. Четвертий рівень – розуміння-комбінування. Він передбачає використання різних комбінацій елементів, які містяться в задачі. П'ятий рівень – розуміння, яке виникає внаслідок руйнування стереотипів. Цей рівень, на думку А.Б. Коваленко, можна вважати близьким до творчості [8, 29].

О.М. Корніяка розглядає процес розуміння тексту як аналітико-синтетичну діяльність, як складний процес, що відбувається у свідомості людини в ході читання у прихованій формі. І тому процес осмислення тексту повинен включати три істотно різні етапи: ознайомлення з певною інформацією на основі наявного досвіду; переробка цієї інформації; узагальнення і висновки, що ґрунтуються на цій інформації [9, 12-13].

Деякі дослідники розглядають розуміння як суб'єктивне сприйняття і пропонують педагогіці кілька моделей розуміння.

Перша модель – покроковий, поступовий шлях оволодіння істиною, миттєве її осягнення, інсайт. Основним механізмом розуміння за цією моделлю є ідентифікація – ототожнення себе із суб'єктом, групою. Процеси порівняння й ототожнення лежать в основі наслідування особистістю поведінки іншої людини, опанування нової соціальної ролі, прийняття цінностей, норм, зразків.

Друга модель розуміння – проекція – це перенесення власного відчуття, мотивів, особливостей людини, світосприйняття на інші об'єкти. Вона відображає той факт, що людина сприймає і розуміє інше тільки крізь власне „Я”, особисте ставлення й досвід.

В основу третьої моделі покладено процес інтерпретації як шлях до розуміння. Її використання є найбільш актуальним в умовах, коли стикаються різні світогляди, звичаї, культури [19, 9].

Л. Алексеева виявила те, що, якщо ми об'єктивуємо розуміння, виділяємо техніки і способи розуміння, то починаємо зводити його до розуміючої роботи, проте тоді власний зміст процесу розуміння зводиться нанівець, починає тяжіти

до певної „герменевтичної” логіки, тобто вибудовується як окрема мисленнєва технологія. Якщо ми починаємо розглядати розуміння як суб’єктивний процес, то міра невизначеності нашого об’єкта зростає.

На цьому етапі розгляду процесу розуміння основним моделюючим уявленням являється зв’язок позиція–предмет, де в предметі фіксується спрямованість розуміння (на що спрямоване, що засвоюється розумінням і надає йому об’єктивовані характеристики), а в позиції фіксується особливість того, звідки на даний предмет дивиться людина і що в цьому предметі для неї виділяється як істотне і смислоутворююче.

Формально будь-яка комунікація може бути зведена до „породження” тексту і „розуміння” тексту. З цього Л. Алексєєва робить висновок, що процеси породження тексту і розуміння тексту являються взаємодоповнюючими процесами. Тоді поза породженням тексту неможливо виробити розуміння тексту і навпаки [1, 74].

Таким чином, розглядаючи розуміння як суб’єктивне сприйняття, науковці говорять про психологічні особливості сприйняття (розуміння) художніх текстів. Вчені відзначають, що в результаті сприймання виникають суб’єктивні образи сприйманих об’єктів – уявлення. Процес сприймання відбувається у взаємозв’язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об’єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організовуємо перцептивну діяльність). Важливу роль у процесі сприймання відіграє емоційний стан особистості, особливо при сприйманні художнього твору. Художнє сприймання має низку властивостей, які виділяють його як особливий феномен, розуміння і осмислення якого потребує знання закономірностей і естетики, і дидактики, і літературознавства, і психології.

На думку дослідників, сприймання часто не зводиться до схеми: відчуття – сприйняття – мислення. Своєрідність сприймання обумовлюється особливостями мистецтва, специфікою художнього образу як найважливішої естетичної категорії, що поєднує в собі засіб відображення і пізнання, осмислення і оцінки проблем людського буття, вираження ставлення до нього.

Процес художнього сприймання належить до найскладніших духовних процесів у житті людини. Його складність зумовлена складністю функціонування самого мистецтва, в якому вплив на реципієнта виявляє і прямо (вербально) виражена думка, і концепція, яка втілена в системі образів, і стиль твору, і особливості літературного роду і жанру [18, 17].

Складність сприймання художнього тексту зумовлюється також тим, що він містить у собі відбиток епохи, в яку і під впливом якої створений, а також епохи, в яку твір приходить до читача; в ньому віддзеркалюється особистість автора, його погляди і оцінки.

Крім вищезазначеного, таємницю самоцінності художнього слова зумовлює те, що основною функцією звичайного мовного висловлювання є функція комунікативна (передавання інформації), тоді як основною функцією художнього висловлювання є функція ейдологічна (художньо-комунікативна) – витворення образів.

Засобом для передачі інформації, значення, герменевтичною „мовою мистецтва” в художньому тексті служить, за О. Потебнею, не зовнішня форма – художня мова, а форма внутрішня – система образів [16].

Дослідники вважають, що для того, щоб виявити найголовнішу суть сприймання художнього тексту, характерну лише для нього, необхідно звернути увагу на таке: у процесі читання відбувається сприйняття картин життя, створених письменником. Це відбувається на основі того, що виражає художнє слово. Слова тексту мовби диктують ці картини уяві читача. А отже, сприймання художнього тексту – це сприймання того, що створює уява, опираючись на механізм художнього мовлення, на смисл, виражений словами, „зчепленням думок”, як зазначив у свій час Лев Толстой [18, 18].

Таким чином, дослідження показало, що розуміння художнього тексту – це складний аналітико-синтетичний процес, який має певні психологічні особливості, стадії, етапи проходження та передумови перебігу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Н. Современная герменевтика: теория и практика / Л.Н. Алексеева // Философские науки. – М.: «Гуманитарий», 2008. – №9. – С. 72–79.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – М.: Просвещение, 1979. – Т. 2. – С. 5–117.
3. Ваганова Н.А. Оптимізація розуміння дітьми нової інформації // Обдарована дитина. – 2003. – №3. – С. 52–57.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
5. Градовський А.В. Сприймання художнього твору учнями як методична проблема // Зарубіжна література. – 2005. – №5. – С. 58–61.
6. Іванишин П. Мова і можливість літературної герменевтики / П. Іванишин // Визвольний шлях. – К.: Українська Видавнича Спілка, 2007. – №1. – С. 49–62.
7. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач. – К.: Либідь, 1994. – С. 20–39.
8. Коваленко А.Б. Ступені розуміння// Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 28–29.
9. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: текст як об’єкт розуміння / О.М. Корніяка. – К.: Знання, 1990. – 47 с.
10. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления / Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 37–44.
11. Краткая философская энциклопедия. – М.: «Прогресс», 1994. – 576 с.
12. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
13. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
14. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия // Обдарована дитина. – 2009. – №3. – С. 3–12.
15. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 136–141.
16. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высш. шк., 1990. – 344 с.
17. Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
18. Халін В. Психолого-педагогічні аспекти сприймання творів художньої літератури// Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №11. – С. 17–19.

19. Хоружа Л. Герменевтика: педагогічний погляд / Л. Хоружа // Шлях освіти. – К.: Пед. преса, 2008. – №2. – С. 7–11.
20. Чепелева Н.В. Культура читання. – К.: Знання, 1980. – 48 с.

Остафійчук Т. В. (м. Київ)

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-ЛІНГВІСТІВ

В статье исследуются место и роль лингвистического интеллекта в структуре педагогической креативности преподавателей-лингвистов. Рассматриваются основные компоненты лингвистического интеллекта. Предложены упражнения тренинга для развития лингвистического интеллекта в педагогической деятельности преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: лингвистический интеллект, педагогическая креативность, преподаватели-лингвисты.

In the article a place and role of linguistic intellect in the structure of teachers-linguists pedagogical creativity is probed. The basic components of linguistic intellect are examined. Exercises of training are offered for development of linguistic intellect in pedagogical activity of teachers of foreign languages.

Keywords: linguistic intellect, teachers-linguists, pedagogical creativity.

У дослідженні проблеми педагогічної креативності та пошуку шляхів її розвитку важливе місце посідає визначення структури та функціональної організації інтелектуальної сфери особистості. Загальновідомим є твердження про взаємозв'язок інтелектуальних і мовленнєвих процесів, теоретичним підґрунтям якого є твердження Л.С. Виготського про неможливість існування думки, не втіленої у слово.

Креативність, як характеристика особистості, повинна бути обов'язково присутньою у людини, котра прагне самореалізуватися. Ця характеристика особистості педагога розглядається низкою дослідників, які часто ототожнюють поняття «креативність» і «творчість». Вони вважають, що креативність виражається в творчому підході педагога до своєї діяльності. Творчість викладача — це процес, у якому він реалізує і стверджує свої потенційні сили і здібності. Саме в умовах даного процесу і відбувається саморозвиток педагога. Структура педагогічної креативності поєднує інтелектуальну, емоційну і поведінкову гнучкість (здатність швидко і легко переходити від одного класу явищ до іншого, а також можливість генерувати ідеї і знайти спосіб конструктивного вирішення проблеми), які в реальній професійній діяльності взаємозв'язані.

Основними (базовими) складовими педагогічної креативності у структурі особистості педагога є: *мотивація до прояву креативності, спеціальні знання у певній предметній галузі, загальна ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинутий інтелект, високий рівень загальної культури, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання.* Окрім того, креативний викладач повинен володіти незалежністю, індивідуальністю,

самостійністю та іншими рисами, які не є природженими, а формуються завдяки наполегливій праці, систематичній роботі педагога над собою.

Р. Стернберг і С. Любарт [1] в інвестиційній теорії креативності виділяють шість складових формування і прояву креативності, з яких перші три окреслюють когнітивний аспект педагогічної діяльності:

1. Інтелектуальні здібності (синтетична здатність бачити проблеми під різними кутами зору й уникати звичного способу мислення; аналітична здатність, яка дозволяє оцінити варті уваги ідеї; практично-контекстуальна здатність, яка виражається в умінні переконати іншого в цінності ідеї).

2. Знання (зокрема, викладач-лінгвіст повинен мати достатньо лінгвістичних знань у своїй діяльності).

3. Законодавчий стиль мислення (власні принципи і судження).

4. Особистісні характеристики (готовність долати перешкоди, приймати на себе розумний ризик, терпіти невизначеність).

5. Внутрішня мотивація, зосередженість на завданні.

6. Підтримка навколишнього середовища.

Виходячи з цих положень, можна зробити висновок, що розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів потребує наявності у них **базових лінгвістичних знань, лінгвістичних здібностей** і постійного підвищення їхнього рівня. На думку низки вчених (В.Давидов, Д.Ельконін, Р. Мільтруд), творча діяльність викладачів іноземної мови тісно пов'язана з **лінгвістичним інтелектом**, який визначає здатність працювати з мовною інформацією, активно користуватися мовою як засобом мисленнєвої діяльності та комунікації і створювати сприятливі умови для оволодіння іноземної мови учнями, студентами.

Г. Гарднер дає визначення інтелекту як здібності вирішувати проблеми, моделювати і створювати продукти, які мають культурну цінність. Він наголошує на тому, що психологи і педагоги витратили дуже багато часу, вивчаючи інтелект у кабінетах за допомогою тестів, а їм краще було б звернути свій погляд на реальний світ, щоб знайти в ньому приклади того, як люди вирішують проблеми, моделюють і творять вироби, які стають внеском у розвиток культури. Тому набагато цінніше вивчати приклади прояву інтелекту в процесі практичної діяльності людей.

Розглядаючи різні види здібностей, умінь і навичок, якими люди користуються в усьому світі, Г. Гарднер у кінцевому результаті запропонував вісім основних розумових здібностей людини і дав робочий перелік багатосторонніх проявів її інтелекту. На перше місце вчений поставив лінгвістичний інтелект та лінгвістичні здібності: дар володіння словом.

Лінгвістичні здібності передбачають вміння ефективно використовувати слова, вміння добре говорити, читати, писати. Володіння мовою, великий словниковий запас є показником здібностей, які потрібні представникам деяких професій, які передбачають діяльність у сфері відносин «людина-людина» (зокрема, ораторові, акторові, радіо- і тележурналісту, вчителю).

У людей, обдарованих лінгвістичними здібностями, яскраво виражені слухові навички, вони краще за все засвоюють нове шляхом вимовляння слів,

слухаючи або бачачи їх. Лінгвістично обдаровані діти одержують задоволення від гри словами, захоплюються читанням або займаються написанням творів, віршів. Якщо їм не особливо подобається читати або писати, вони можуть бути дуже гарними оповідачами. Учні з лінгвістичними здібностями часто люблять грати у словесні ігри, мають добру пам'ять на вірші. Вони можуть мріяти стати письменниками, журналістами, видавцями, вченими у галузі суспільних наук, викладачами гуманітарних предметів або політиками.

Можна навести характеристики і нахили, які найбільш властиві людині з лінгвістичними здібностями:

- любить виконувати творчі письмові роботи;
- розказує історії, бувальщини, жарти;
- володіє доброю пам'яттю на імена, назви міст, дати;
- отримує задоволення від читання;
- легко і точно вимовляє слова;
- подобаються римовані мініатюри і скоромовки;
- любить розгадувати кросворди;
- отримує задоволення від слухання радіопередач, історій;
- має пристойний набір слів для свого віку;
- має гарні результати у вивченні мови.

Лінгвістичні здібності у більшості випадків пов'язують з гарною успішністю в школі. Учень може і не дуже добре вчитись, але володіти прекрасними лінгвістичними здібностями. Можливо, він багато говорить у класі замість того, щоб уважно слухати, а можливо, із задоволенням пише вірші вдома, але не робить шкільних письмових завдань або відчуває труднощі з читанням, будучи при цьому цікавим розповідачем. Існує багато способів прояву лінгвістичних здібностей, які є у кожного учня, але вони по-різному розвинуті.

Існує ієрархічна теорія структури інтелекту Ф. Вернона, згідно з якою на верхній точці ієрархії розміщується фактор *g* (загальні інтелектуальні здібності), а на наступному – два групових фактори, які відповідають вербально-освітнім та практично-технічним здібностям;

Вітчизняна психологія, виходячи із положення про єдність мислення і мовлення як їх взаємообумовлений і взаємопроникний розвиток, що здійснюється у пізнавальних процесах, рішуче долає як тенденції відриву мовлення від мислення, що характерні для асоціанізму, так і прагнення до ототожнення мислення і мовлення біхевіористами. Це знаходить своє відображення у прийнятому у вітчизняній психології поділі інтелекту на вербальний (вербально-семантичний) та невербальний (сенсорно-перцептивний). Поняття вербальний інтелект передбачає, що у процесі розв'язання мислительних задач суб'єкт послуговується мовленнєвими засобами, здійснюючи таким чином і мовленнєву діяльність.

Теорія мовленнєвої діяльності, розроблювана у межах психолінгвістики, вивчає діяльність із формування і формулювання думки засобами мови і способом мовлення (О.О. Леонтьєв), створюючи тим самим теоретичні передумови досліджень взаємозв'язку мислення і мовлення. Мислення (думка)

у процесі здійснення мовленнєвої діяльності виступає, таким чином, предметом діяльності, а мовленнєві конструкти – способом існування результатів мисленнєвої діяльності. Дані передумови сприяли створенню моделей мисленнєво-мовленнєвої діяльності (Т.В. Ахутіна, І.М. Горелов, О.О. Залевська), здійснення досліджень, у яких розглядався взаємопов'язаний розвиток різних аспектів мовлення і мислення (Л.Г. Алексеєва, В.П. Білоус, Л.М. Бутівченко, Б.І. Грігайте). Але проблема взаємозалежності рівня розвитку інтелектуальної та мовленнєвої діяльності потребує ретельного дослідження. Увага психологів мовлення була зосереджена переважно на проблемі породження і сприймання мовленнєвого висловлювання, власне змістових, смислових, лінгвістичних характеристиках висловлювання як продукту мовленнєвої діяльності. Але якщо мовлення – це вербалізація думки (Х.Джексон), то яким чином думка впливає на характеристики мовленнєвої діяльності, тобто когнітивні складники процесу породження мовлення?

У структурі мовленнєвої діяльності, як і у будь-якій іншій діяльності, дослідники (О.О. Леонтьєв, І.О. Зимняя) виділяють рівні її здійснення: 1) мотиваційно-спонукальний, що обумовлює інтенсивність, емоційність, особистісну значущість мовлення; 2) орієнтувально-дослідницький, від якого залежить спрямованість мовлення, його відповідність задуму, обставинам комунікації; 3) рівень реалізації мовленнєвої діяльності. Здійснення мовленнєвої діяльності забезпечується функціонуванням мовленнєвих навичок та умінь породження та сприймання висловлювання.

Питання будови когнітивних репрезентативних структур, критерії та показники їх впорядкованості отримують у сучасній психології неоднозначне розв'язання. Виділяють два ієрархічні рівні у структурі вербально-смислових процесів: 1) виявлення вербальних узагальнено-логічних відношень; 2) когнітивні операції, пов'язані із семантичною обробкою слова як одного із елементів мови.

Особливістю розвитку лінгвістичного інтелекту у педагогічній діяльності викладачів іноземних мов є те, що навчання учнів, студентів іноземним мовам генетично пов'язане з рідною мовою, оскільки воно базується на системі мислення і мовній системі, сформованій у них на основі рідної мови. Показниками вербального інтелекту є мовна плінність та мовна продуктивність.

Знання та застосування психологічних особливостей лінгвістичного інтелекту як функціональної системи, що забезпечує успішне оволодіння мовною діяльністю, здійснюваною іноземною мовою, є одним із засобів розвитку педагогічної креативності викладачів-лінгвістів і зокрема викладачів іноземних мов.

Важливе місце серед компонентів лінгвістичного інтелекту займають: мовослухова чутливість (вміння слухати і розуміти висловлювання іноземною мовою в різних ситуаціях, яке розвивається з досвідом); мовне орієнтування (розвинена мовна здогадка). Ці властивості допомагають адекватно сприймати мовний задум, підтримувати розмову, швидко приймати рішення про зміст відповідної репліки, розвивати мовну ситуацію.

Одним з основних компонентів лінгвістичного інтелекту є мовомоторна сприйнятливість (вимова окремих звуків мови, з'єднання фонем, складів і слів, оволодіння ритмом та інтонацією висловлювання). Основними ознаками мовомоторної сприйнятливості є наближення вимови до природного звучання іноземної мови.

Рівень розвитку вербальної креативності значно залежить від присутності в ній мовної варіативності (вміння висловлювати одну і ту ж думку в різній мовній формі, будувати потрібні для висловлювання думки, словосполучення і структури тощо).

З лінгвістичним інтелектом безпосередньо пов'язані такі функції як мовне кодування і мовне прогнозування. На думку С. Рубінштейна, І. Зимньої, в процесі висловлювання думки відбувається також її формування. Пошук і вибір мовної форми думки здійснюється по-різному, що свідчить про неоднакову сформованість цього компонента мовних здібностей.

Важливе місце в структурі лінгвістичного інтелекту викладачів іноземних мов посідає мовна рефлексія (усвідомлення своєї мови і того, як вона сприймається учнями, студентами. Для цього потрібне розвинене мовне мислення, узагальнення мовних форм, диференціація мовних засобів за їх ознаками.

Розвиток педагогічної креативності викладачів іноземних мов відбувається на базі лінгвістичного інтелекту і з використанням мовної системи, які сформувалися на основі рідної мови.

Педагогічна креативність викладачів іноземних мов характеризується здатністю створювати навчальне розвивально-креативне мовне середовище. У структурі особистості викладача-лінгвіста важливе місце посідає лінгвістичний інтелект, який у своєму контекстному поєднанні є базовим для розвитку педагогічної креативності викладачів іноземних мов. Для нього характерні: мовна плинність, мовна продуктивність, мовослухова чутливість, мовне орієнтування, мовомоторна сприйнятливість, мовна варіативність, мовне кодування, мовне прогнозування і мовна рефлексія.

Визначено, що умовами розвитку педагогічної креативності викладачів-лінгвістів є наявність мотивації до креативної педагогічної діяльності; високорозвинутого лінгвістичного інтелекту; продуктивного стилю діяльності, орієнтованого на розвиток; креативних зразків діяльності колег, інформаційно збагаченого мікросередовища та мінімальний ступінь регламентації поведінки, які найефективніше можуть бути забезпечені засобами психологічного тренінгу.

Чим більше лінгвістичних, педагогічних (дидактичних) та психологічних знань має викладач, тим різноманітніше буде його підхід до вирішення творчих завдань. Проте відповідні знання повинні бути різноспрямованими, оскільки вони мають здатність орієнтувати мислення на різні підходи до прийняття рішення. Повинна постійно існувати і реалізовуватися потреба співвідношення стандартних професійних прийомів і нетипових ситуацій.

До кожного тренінгового заняття нами вводилися вправи, спрямовані на розвиток вербальної креативності викладачів-лінгвістів, оскільки, на думку видатного українського психолога Г.Костюка, саме у мові знаходять сферу

свого існування розумові дії. В мові і через мову такі розумові процеси, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення тощо, знаходять форму свого існування [2].

Особливістю прояву педагогічної креативності викладачів іноземних мов є те, що навчання здійснюється на базі сформованої в учнів, студентів мовної системи і знань рідної мови. Адже при вивченні іноземної мови постійно виконуються операції аналізу, порівняння, аналогізування з метою знаходження відповідностей і відмінностей між елементами та конструкціями іноземної та рідної мови, особливостями формування понять, почуттів, мовними кліше, стійкими словосполученнями тощо.

Спеціальні тренувальні вправи використовувалися для того, щоб навчати пошуку існуючих аналогів у мовленнєвому матеріалі, самостійно підбирати аналоги і комбінувати мовленнєвий матеріал. Мета тренувальної роботи – розвиток уміння учасників реалізовувати стратегії комбінування, аналогізування і реконструювання.

Для активізації лінгвістичних знань викладачів, їм пропонувалося виконувати такі завдання: пошук синонімів (як аналоги можуть виступати слова, словосполучення і речення, різні тексти, в яких проводиться одна і та ж сама думка); конструювання слів по аналогії (слова з однаковим префіксом; слова з однаковим коренем; слова з однаковим суфіксом; слова з однаковим закінченням, складання слів за певною схемою-аналогом); добір споріднених слів і складання з їх допомогою скоромовок; підбір слів з однаковим способом словотворення; конструювання фрази з заданих пар слів, що є антонімами, синонімами, омонімами; конструювання фрази із заданим набором багатозначних і однозначних слів; поєднування відомого фразеологізму чи прислів'я з текстом так, щоб він міг бути заголовком до цього тексту; визначення певного терміну чи поняття через інші слова, щоб інші могли зрозуміти про що йдеться тощо.

У цій частині тренінгу доречно запропонувати учасникам тренінгу творче завдання: підготувати власне резюме, в якому особливу увагу зосередити на презентації своїх найбільш важливих особистісних характеристиках (вміннях, здібностях), а також на обґрунтуванні мотивації щодо майбутньої діяльності.

У контексті цього заняття цікаво проходить вправа, виконана у формі брейнрайтингу, сутність якої полягає у тому, що учасникам тренінгу потрібно пригадати і записати на листках паперу відомі вислови, прислів'я чи поговірки, що виражають прагнення до успіху, стійкість перед невдачами.

З метою розвитку **когнітивно-креативного компонента педагогічної креативності**, креативного мислення викладачів-лінгвістів логічним продовженням тренінгу є заняття з формування *мисленнєвої гнучкості та плинності* при розв'язанні педагогічних проблем та розвиток *ретельності* при розробленні ідей.

При організації тренінгового заняття, де учасники мають можливість ознайомитися з особливостями креативного розв'язування педагогічних проблем та формування вміння відшуковувати та висловлювати *оригінальні* думки, ведучому слід ретельно підготуватися до komponування цього блоку.

Адже представлена психологічна технологія повинна бути наповнена своєрідним змістом лінгвістичних вправ для тренінгу викладачів іноземних мов. Так, вправи повинні бути підібрані з наростаючим рівнем труднощів. Для перших занять особливо корисно використати вербальні тести креативності, запропоновані Дж. Гілфордом, оскільки ці вправи мають подвійне факторне навантаження: вони є і розвивальними і діагностувальними. Серед підібраних вправ можна запропонувати: 1) продовжити речення за початковим словом (наприклад, "The students...", "The police...", "The sun..."); 2) написати коротеньку розповідь за двома опорними словами (наприклад, "Lake", "song"); 3) придумати рекламу свого навчального закладу. Для розвитку оригінальності мислення у педагогів акцентувалася увага на пошуку нестандартних рішень, вмінні практикувати відхід від шаблонного мислення, намаганні знайти у звичних речах незвичне використання. Цікавим засобом у тренінгу креативності є старовинний англійський метод „сторітеллінг” – усний переказ відомої історії, детективу, пригоди, в якому версія розповіді відрізняється від оригіналу. Така вправа стимулює творчу уяву, активізує словниковий запас, розвиває оригінальність думки, а також створює позитивний настрій в групі.

Для розвитку *мисленнєвої плинності* педагогам пропонуються такі завдання: 1) назвати як можна більше слів на певну букву (з іноземної мови); 2) скласти речення за декількома опорними словами (із застосуванням стратегії спонтанних або випадкових підстановок); 3) назвати слова, які мають однаковий корінь, префікс, суфікс тощо (із застосуванням стратегії аналогізування); 4) назвати як можна більше епітетів до заданого слова; 5) підібрати синоніми до певного слова; 6) назвати прислів'я, що містять певну граматичну конструкцію чи відповідають певній темі тощо. Учасників тренінгу спонукають висловлювати як можна більшу кількість ідей, і ці ідеї повинні бути максимально оригінальними.

Для формування *мисленнєвої гнучкості* педагогам пропонуються різні проблемні ситуації з педагогічної діяльності, де потрібно здійснити віялоподібний підхід до їх розв'язання. При цьому розв'язок має охоплювати як можна більше сфер життя. Тут корисними будуть такі вправи: "Applying for a job" ("Працевлаштування"), "Acquaintance of young people in different situation" ("Знайомство молодих людей в різних ситуаціях").

Будь-яка креативна ідея потребує *ретельної* розробки, що потребує вміння деталізувати проблему, подану в загальному вигляді. Для реалізації цього критерію доцільно використати вправу „Створення тлумачного словника”, глосарію за певною темою. Учасникам тренінгу даються слова, які потрібно описати іншими словами, прислів'ями, фразеологічними висловлюваннями. Результати такої роботи пропонується оформити у вигляді різних словників.

Такий підхід до організації психологічного тренінгу (елементи якого потім можуть бути застосовані його учасниками у подальшій педагогічній діяльності) сприяє, по-перше, формуванню вміння всебічно оцінювати продукт індивідуальної чи колективної творчості, а по-друге, стимулює прояв системності, гнучкості і нестандартності мислення. Останнє може виявитися у

відмові від традиційних шляхів вирішення проблеми, знаходженні нових засобів досягнення поставленої мети, які згодом можуть втілитися у його педагогічній діяльності.

Впровадження запропонованих засобів в організацію тренінгу педагогічної креативності викладачів-лінгвістів дозволить, на нашу думку, позитивно впливати на прояв креативності у їхній педагогічній діяльності, що є свідченням професійного зростання.

Отже, рівень розвитку педагогічної креативності викладачів-лінгвістів визначається не природженими здібностями чи наявністю творчих можливостей, а здатністю їх виявляти, підтримувати, реалізовувати і розвивати. Тому правомірним є питання про створення умов для розкриття творчого потенціалу кожного педагога і, зокрема, викладача-лінгвіста, у процесі післядипломної освіти та в організації навчання на факультетах іноземних мов університетів з використанням різних її форм, чинне місце серед яких посідає психологічний тренінг педагогічної креативності.

Впровадження запропонованої програми психологічного тренінгу допоможе викладачам-лінгвістам з різними рівнями педагогічної креативності активізувати творче мислення, актуалізувати лінгвістичні знання та педагогічні вміння, підвищити мотивацію до креативної педагогічної діяльності, скоригувати навчальний процес на розвиток особистості учня, студента, прогнозувати результат та використовувати креативні методи викладання.

Подальші дослідження вбачаються у пошуку засобів, шляхів та методів, які б сприяли розвитку лінгвістичного інтелекту суб'єктів з урахуванням різних типів сприйняття інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стернберг Р. Практический интеллект: пер. с англ. Р.Д. Стернберг. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура; Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

Панчак О. В. (м. Івано-Франківськ)

ВІДМІННОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ ТВОРЧИХ СТОМАТОЛОГІЧНИХ ЗАДАЧ ЛІКАРЯМИ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье анализируется процесс понимания творческих стоматологических задач врачами. В частности описаны отличия процесса понимания творческих стоматологических задач врачами с разным опытом практической деятельности. Что в свою очередь ведет к преобладанию одной из четырех форм понимания: понимание-узнавание, понимание-прогнозирование, понимание-объединение, понимание-объяснение. Также раскрыта проблема сужения специализации врачей с опытом практической работы

и ориентация студентов, молодых специалистов на работу узким специалистом по окончании учебы.

Ключевые слова: творческое мышление, творческая стоматологическая задача, процесс понимания стоматологического задания, понимание-прогнозирование, понимание-узнавание, понимание-объединение, понимание-объяснение.

The process of understanding creative stomatology problems by doctors is analysed in an article. Specifically the differences of process of understanding of creative stomatology problems by doctors with different experience of practical activity is described. That in same queue conduces to predominance of one of four forms of understanding as understanding-recognizing, understanding-prognosis, understanding-uniting, understanding-explaining. A problem of narrowing speciality of doctors with an experience of practical activity and orientation of students, young specialists towards the work of tight expert after the end of studying are explained too.

Key words: creative thinking, creative stomatology problem, process of understanding of stomatology problem, understanding-prognosis, understanding-recognizing, understanding-uniting, understanding-explaining.

Вступ. Наш час є дуже мінливим і надто стрімким. Прискорилося усе – темп збору наукових даних, винахідницька активність, швидкість вироблення нових технологічних рішень, процеси трансформації психологічної реальності; все щоденно складається у нову, перш за все невідому комбінацію і ставить людину перед необхідністю відповідати їй. Ця нестабільність не дозволяє людині скористатись старим досвідом. Саме тому метою навчання у медичному вузі повинно бути формування здатності самостійно всі знання знаходити, засвоювати та оновлювати, ефективно використовувати в професійній діяльності, а не лише безперервно нарощувати їх. Однак, поки що і в навчальному процесі медичних вузів все ще недостатньо орієнтації на самостійну творчу роботу, що проявляється в подальшій практичній роботі лікаря.

Перед спеціалістом будь-якої професії важливу роль відіграє якість розуміння поставленої проблеми. Це стосується також і лікарів. Але судячи з публікацій, присвячених дослідженню **проблеми розуміння** в медицині, ця проблема розроблена ще недостатньо.

Щоб виявити, чи наявні відмінності в процесі розуміння проблемної ситуації в медичній галузі в лікарів-інтернів та практичних лікарів з різним досвідом роботи, ми провели експериментальне дослідження такої діяльності. **Мета** цієї статті – проаналізувати виявлені відмінності процесу розуміння у лікарів з різним досвідом роботи. Дослідження проводилось з використанням творчих стоматологічних задач. Під творчою стоматологічною задачею ми вважаємо нову із суб'єктивної точки зору стоматологічну проблему, що виникає перед лікарем. Для даного експерименту ми розробили систему експериментальних задач (теоретично), спрямованих на вивчення якраз творчого стоматологічного мислення (I серія: тестові задачі; II серія: задачі, які мають декілька варіантів розв'язку; III серія: задачі, в яких відсутня вимога; IV серія: задачі, в яких відсутня частина умови (з неповною умовою); V серія: задачі, які не мають розв'язку; VI серія: задачі з надлишком інформації). Кожна із 6 серій запропонованих нами задач лікарям, які взяли участь у дослідженні,

підібрана так, щоб вона сприяла вивченню певного аспекту стоматологічного мислення.

В кожній експериментальній ситуації діяльність лікарів зводилась до розв'язання творчої стоматологічної задачі в умовах, що пов'язані зі змістом і формою подання задачі. Це сприяло активізації різних прийомів пошукової діяльності. В експерименті взяли участь 20 лікарів-інтернів, 20 практичних лікарів з досвідом роботи менше 10 років та 20 практичних лікарів з досвідом роботи більше 10 років, які проходили передатестаційний цикл в Івано-Франківському національному медичному університеті. Основне завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати відмінності процесу розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з різним досвідом роботи. Дана стаття присвячена аналізу цих питань.

Основна частина. Інтерес науковців до проблеми розуміння виник уже давно і не слабшає до сьогодні. А проблема розуміння в різних галузях діяльності останнім часом привертає до себе все більше уваги. У сучасних філософських, психологічних концепціях розуміння розглядається як обов'язкова умова діяльності людини. Ми вважаємо, що вивчення проблеми розуміння в медицині є не менш важливим, ніж в інших галузях, а то й важливішим, оскільки в медицині від правильного, своєчасного і швидкого вміння зрозуміти завдання, що стоїть перед лікарем, буде залежати не лише лікування, а часто навіть і життя хворого. Про це вже знали лікарі античного Риму, які говорили: «Хто добре розпізнає, той добре лікує» («Qui bene diagnostik, bene curat») [11, с. 5]. Уміння розпізнати хворобу залежить від досконалого вивчення всіх її проявів у даного конкретного хворого, а розпізнати хворобу, означає розв'язати конкретну мисленнєву задачу. При цьому необхідно враховувати, що об'єкт пізнання лікаря – людина – не має аналогів і є унікальною та неповторною [2].

Проблема розуміння, а саме його структура, суть, процесуально-динамічні особливості перебігу, досліджувалась достатньо ґрунтовно кагортою таких вчених як: С.Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, А.В. Антонов, Л.П. Доблаєв, В.В. Знаков, Ю.К. Корнілов, О.М. Соколов, А.О. Смирнов, Н.В. Чепелева, В.О. Моляко, А.Б. Коваленко та ін.

Як відомо, С.Л. Рубінштейн підходив до аналізу розуміння як до мисленнєвого процесу, вважаючи, що механізм розуміння такий самий, як і механізм мислення: виявлення щоразу нових якостей об'єкта за допомогою аналізу через синтез, яке настає за допомогою включення нових об'єктів у різні зв'язки [12].

Г. С. Костюк також підходить до розуміння як до процесу мислення. Він вважає розуміння опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, що виділяє основні елементи певної ситуації та об'єднує їх у єдине ціле [8].

В.В. Знаков, опираючись на найбільш значущі для процесу розуміння задачі пізнавальні процедури – впізнавання знайомого в новому і висування гіпотез про минуле чи майбутнє об'єкта, об'єднання елементів, що розуміються, в ціле, виводить чотири форми розуміння: розуміння-

впізнання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення [5].

Ряд дослідників пояснюють механізм розуміння через осмислення та переосмислення [1, 3, 4, 6, 7, 13]. За Л.Л. Гуровою процеси розуміння в досягненні суті повідомлення і в процесі прийняття рішення, при мисленнєвій діяльності, спрямованій на розв'язання задач, мають загальну психологічну сутність, споріднений механізм. Така спорідненість полягає в утворенні на основі смислових зв'язків цілісності, адекватної об'єктивному значенню цієї інформації. Відбувається перехід об'єктивного інформаційного змісту в суб'єктивну сферу смислів розуміння. Такий перехід є необхідною умовою розуміння. Без нього, без внутрішнього «перекладу» об'єктивного інформаційного змісту в суб'єктивну сферу смислів розуміння не настає і не відбувається засвоєння знань [3].

Ю.К. Корнілов дослідив динаміку розуміння в залежності від ступеня осмисленості задачі. Ознайомлюючись із задачею вперше розуміння опиралось на уявлення про важливість певних даних (уявлення, сформовані минулим досвідом) і певна частина тексту стає осмисленою; на наступному етапі об'єкт зіставляє розрізнені дані між собою, зв'язує їх у системи на основі їх смислу; на останньому етапі настає фізичне розуміння задачі, осмисленість [7].

Н.В. Чепелева визначає розуміння як процес, що характеризується згортанням інформації, перекладом її на внутрішню мову реципієнта "мову смислу", за рахунок формування предметно-схемного коду, що дає змогу фіксувати зміст тексту у вигляді певної узагальненої смислової схеми.

Досліджуючи розуміння творчих задач, А.Б. Коваленко вважає, що основним і найбільш надійним критерієм розуміння творчої задачі є виділення прихованого смислу. На основі експериментальних досліджень процесу розуміння творчих задач автор виділила 6 рівнів розуміння: розуміння-впізнання, розуміння-пригадування, розуміння-аналогізування, розуміння-комбінування, розуміння як руйнування стереотипів, найвищий рівень розвитку розуміння, за допомогою яких можна об'єктивно простежити динаміку розуміння творчих задач [6].

Розуміння являє собою і процес, і результат мислення. Як процес мислення, воно бере активну участь у розв'язанні задач, забезпечує успішність цього розв'язання. Найбільш повну характеристику розуміння при розв'язанні творчих задач дає В.О. Моляко. Психологічну сутність процесу розуміння дослідник вбачає у зіставленні нової інформації про досліджуваний об'єкт із наявними у суб'єкта еталонами. Таким чином, ефективність розуміння досягається суб'єктом тоді, коли у нього існують відповідні еталони, що подібні до нових, які присутні у задачі. Розуміння стосовно всього процесу розв'язання автор умовно розділяє на розуміння умови задачі й розуміння шуканої відповіді, між якими існує логічна «перемичка» [10].

Але говорити сьогодні про достатню вивченість феномену розуміння, поки що, все ж таки не можна. Зокрема, майже не зустрічаються публікації про сутність процесу розуміння в медицині, тим більше стоматології.

Отже, у психології зустрічається використання поняття «розуміння» в широкому та у вузькому значенні. У широкому значенні поняття «розуміння» застосовують у контексті аналізу всіх психологічних аспектів взаємодії людини з предметним світом – пам'ять, сприймання, мова тощо. Тобто розуміння виступає як необхідний атрибут будь-якого рівня пізнання, спілкування чи всіх психологічних процесів. У вузькому значенні поняття «розуміння» застосовують як компонент лише мислення, що є узагальненим відображенням суттєвих властивостей і зв'язків між предметами і явищами [9]. Саме з цієї позиції ми будемо проводити свій аналіз, адже пошук вирішення нової для лікаря стоматологічної проблеми – це творчий мисленнєвий процес.

Ми визначаємо розуміння творчого медичного завдання як мисленнєвий процес, що здійснюється в силу активної взаємодії суб'єкта з новою медичною задачею, в результаті чого він збагачує свої знання і паралельно виробляє мисленнєві прийоми для його вирішення.

Проведене нами експериментальне дослідження процесу розуміння у мисленнєвій діяльності лікарів-інтернів та практичних лікарів з різним досвідом роботи дало нам можливість також констатувати наявність описаних В.В. Знаковим форм розуміння у стоматологічній діяльності та побачити певні відмінності у процесі розуміння творчих стоматологічних задач (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кількісні показники (у %) використання мисленнєвих процедур в процесі розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з різним досвідом роботи

(І – лікар-інтерн, Л – лікар з досвідом роботи менше 10 років,
С – лікар з досвідом роботи більше 10 років)

Форми Тип розуміння задач	Розуміння- впізнання			Розуміння- прогнозування			Розуміння- об'єднання			Розуміння пояснення			Кількіс- ть відмов
	І	Л	С	І	Л	С	І	Л	С	І	Л	С	
I	80	65	50	20	25	40	-	5	-	-	5	-	10
II	65	60	35	30	30	55	-	5	5	-	5	-	5
III	55	60	40	45	30	50	-	-	5	-	10	-	5
IV	60	45	25	40	45	70	-	5	-	-	5	-	5
V	40	35	35	60	65	60	-	-	5	-	-	-	-
VI	70	55	65	25	40	35	-	-	-	5	5	-	-
Всього	61,67	53,33	41,66	37,5	39,16	51,66	-	2,5	2,5	0,83	5	-	4,16

Розуміння-впізнання базується переважно на минулому досвіді (фактори, що аналізуються, відносяться до розряду відомих чи нових). Розуміння на цьому етапі не ототожнюється з пам'яттю тому, що людина обов'язково усвідомлює значення об'єкта розуміння, що закріплене за ним. Якщо об'єкт розуміння новий, то суб'єкт починає зіставляти його ознаки з

ознаками відомих йому об'єктів, шукати подібність між ними, висуваючи ряд мікрогіпотез, відносити цей об'єкт до певного класу об'єктів. Як ми бачимо, розуміння впізнавання є домінуючим при розв'язуванні більшості типів задач і для лікарів-інтернів (61,67%), і для лікарів з досвідом роботи менше 10 років (53,33%).

Розуміння прогнозує всі етапи розв'язання задачі і є обов'язковим компонентом, необхідною умовою завершення кожного з них. Основний зміст психічної діяльності суб'єкта в даному випадку полягає у висуванні гіпотез щодо розв'язку, конструюванні цілого з частин та поясненні знайденого рішення. Гіпотеза, що направляє процес розуміння, розкриває лише деякі сторони об'єкта, що пізнається. Ця сторона об'єкта проявляється більш чітко у створеній гіпотезою об'єктивній ситуації. В даному випадку спрацьовує така форма розуміння як розуміння-прогнозування. Розуміння-прогнозування переважає при розв'язанні задач у лікарів з досвідом роботи більше 10 років (51,66%), у лікарів з досвідом роботи менше 10 років зустрічається частіше (39,16%), ніж у лікарів-інтернів (37,5%), що може бути свідченням впливу досвіду на процес розуміння. Адже лікарі-інтерни на даний момент мають більше теоретичного досвіду, ніж практичного, і відповідно у них в більшості випадків спрацьовують мнемічні процеси, які якраз і забезпечують стратегію пошуку аналогів.

На наступному етапі розуміння природи предмета дослідження суб'єкт повинен спочатку вибрати найбільш суттєві ознаки предмета, що відомі з попереднього досвіду, накреслити коло взаємозалежних ознак, пов'язати їх у ціле, що стане основою розуміння. Ця форма розуміння – розуміння-об'єднання, вона є результатом розв'язання суб'єктом мисленнєвої задачі конструювання цілого з частин. Розуміння-об'єднання зустрічається однаковою мірою і у лікарів з досвідом роботи менше 10 років (2,5%), і у лікарів з досвідом роботи більше 10 років (2,5%), тоді як у лікарів-інтернів воно майже не зустрічається.

Останній етап – розуміння-пояснення. Лише спроби пояснити явище, що пізнавалося, виявляє недостатність розуміння, його нецілісність. Ця форма розуміння найбільш складна з усіх і вбирає в себе всі пізнавальні процеси, що використовувались на попередніх етапах. Щодо найскладнішого рівня розуміння – розуміння-пояснення, то тут перевагу мають лікарі з досвідом роботи менше 10 років, у яких даний вид розуміння зустрічається набагато частіше (5%), ніж у лікарів-інтернів (0,83%), а у лікарів з досвідом роботи більше 10 років не зустрічається взагалі, що на нашу думку, пов'язано із досвідом роботи. Лікар початківець (зі стажем роботи менше 10 років) ще має звичку вивіряти свої рішення більш досвідченим колегам. В той час як лікар з великим досвідом роботи вже звикає приймати рішення самостійно, він не відчуває потреби у поясненні і тому ми майже не спостерігали пояснення своїх рішень такими лікарями.

Бувають випадки, коли у хворого потрібно розпізнати захворювання, які відносяться до різних спеціальностей чи різних спеціалізацій (наприклад, ортопедична, терапевтична, хірургічна чи дитяча стоматологія). Розв'язання

цих питань може здійснюватися за допомогою декількох спеціалістів, але лікар, який відповідає за обстеження та лікування хворого, повинен бути готовий прийняти власне, як правило, узагальнююче рішення. Серйозною перешкодою до цього є рання орієнтація студентів, молодих спеціалістів на роботу вузьким спеціалістом після закінчення навчання. Не менш важливою є проблема звуження спеціалізації лікарів з великим досвідом роботи, які займаються власне або терапевтичною стоматологією, або ортопедичною, або хірургічною і абсолютно не займаються і не цікавляться розвитком інших напрямів своєї роботи, що веде до її забування, втрати навиків роботи. У нашому дослідженні 4,16% досліджуваних (лікарів з досвідом роботи більше 10 років) відмовились розв'язувати задачу мотивуючи це тим, що це не належить до їх компетенції на даний момент. Типовим прикладом є протокол бесіди з досліджуваною О. наступної задачі: *Хворому 27 років встановлено діагноз: «хронічний катаральний гінгівіт». Який метод обстеження дозволить уточнити ступінь важкості? 1) Індекс РМА*

2) Індекс CRITN

3) Індекс PI

4) Капіляроскопія

П: (Читає задачу) Я не пародонтолог, я займаюся вузькою спеціалізацією – ортопедією, і кожен нехай займається своєю справою. Такого пацієнта я направлю до пародонтолога.

Е: А якщо добре подумати, пригадати, ви ж вивчали стоматологію в загальному.

П: Навіть не збираюсь думати. І окуліст, і травматолог – обоє лікарі, але ви ж не підете ставити гіпс до окуліста, правда? Я відмовляюсь розв'язувати цю задачу.

Причин вибору тієї чи іншої галузі стоматології може бути чимало: страх причинити людині біль, видаляючи зуб, любов до дітей, фінансовий чинник та багато ін. Як наслідок, лікар вузької спеціалізації не може розв'язувати різнопланові задачі, якщо він не здатний чи соціально орієнтований на розпізнавання обмеженого об'єму форм патології. Чим більше часу пройшло з моменту закінчення вузу, тим більше дефектів в теоретичній підготовці, особливо, якщо лікар не вивчає сучасні досягнення медичної та біологічної науки. Ці дефекти стають серйозною перешкодою до вдосконалення клінічного мислення. Тим лікарям, які прагнуть стати кваліфікованими спеціалістами, необхідно формувати і вдосконалювати розумову діяльність. Проте, не заперечуючи важливу роль наукових, теоретичних знань, велику роль в мисленні лікаря відіграє досвід.

Проаналізувавши анкети досліджуваних лікарів-інтернів, ми маємо можливість переконатися, що у багатьох з них досвід роботи на даний момент поки що відсутній. Досвід практичної роботи спостерігається лише у 35% лікарів-інтернів, у 45% практичний досвід роботи обмежується елементарними навиками роботи, а у 20% досліджуваних лікарів-інтернів такий досвід взагалі відсутній.

Висновки. Розуміння творчої стоматологічної задачі проявляється у різних формах: розуміння-впізнавання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання та розуміння-пояснення. Відмінності процесу розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з різним досвідом практичної роботи проявляються в переважанні однієї із цих форм. У лікарів з великим досвідом роботи переважає розуміння-прогнозування та розуміння-об'єднання. Вони частіше висувують різноманітні гіпотези і перевіряють їх. У лікарів-інтернів, як ми бачимо, такий досвід у більшості з них відсутній. У лікарів-інтернів (які не мають великого практичного досвіду) розуміння в основному проходить на рівні впізнавання. Вони відчують труднощі при висуванні гіпотез і перевірці їх. Досвід роботи сприяє лікарям при розв'язуванні професійних задач різних типів, однак звуження сфери їх професійної діяльності, що пов'язані з спеціалізацією, накладає обмеження при вирішенні широкого спектру стоматологічних завдань, тому розуміння загальної стоматологічної проблеми лікарем вузької спеціалізації утруднюється.

Виявлені результати цікаво було б проаналізувати на основі практичної діяльності лікарів-стоматологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.В. Сприймання та розуміння тексту / А.В. Антонов. – К.: Знання, 1977. – 48 с.
2. Ардаматський Н.А. Клиническое мышление, его воспитание и совершенствование / Н.А. Ардаматський / науч. ред. М.М. Кирилов. – Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1992. – 123 с.
3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж. Изд-во ВГУ, 1976. – 327 с.
4. Доблаев Л.П. Смысловая структура ученого текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: Изд-во РАН Института психологии, 1994. – 237 с.
6. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко. – К., 1999. – 184 с.
7. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. – 80 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа. 1989. – 608 с.
9. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення / Л.А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
10. Моляко В.О. Психология решения школьниками творческих задач / В.О. Моляко. – К.: Рад. шк., 1983. – 101 с.
11. Пропедевтика внутрішніх хвороб / [Децик Ю.І., Нейко Є.М., Пиріг Л.А. та ін.]; за ред. Ю.І. Децика. – К.: Здоров'я, 2000. – 504 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
13. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В. Чепелева. – К., 1990. – 100 с.

ТИПОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ КУРСАНТІВ-ЛЬОТЧИКІВ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАДАЧ НА УРАЖЕННЯ ЦІЛЕЙ

Рассматриваются особенности влияния экстраверсии, силы и подвижности нервной системы на эффективность решения задач на поражение целей курсантами-лётчиками. Установлено наличие связи определенного диапазона значений экстраверсии и силы нервной системы с высокой эффективностью решения задач на поражение целей.

Ключевые слова: *типологические свойства, экстраверсия, сила нервной системы, летная деятельность, эффективность решения задач.*

The features of influencing of ekstraversion, force and mobility of the nervous system on efficiency of decision of tasks on the defeat of aims by cadets-pilots are examined. The presence of communication of certain range of values of ekstraversion and force of the nervous system with high efficiency of decision of tasks on the defeat of aims is set.

Keywords: *model properties, ekstraversion, force of the nervous system, flying activity, efficiency of decision of tasks.*

З розвитком військової авіаційної техніки низка задач льотної діяльності стають вкрай актуальними. Так, у свій час поява швидкісних реактивних літаків, ефективного ракетного озброєння, засобів дальнього виявлення супротивника дозволила суттєво розширити зону бойового застосування винищувальної авіації. Однак, поряд з цим значне збільшення припустимих швидкостей польоту літаків, а також складність проходження зони вірогідного ураження бойовими засобами супротивника досить різко знизило можливості застосування у повітряному бою гарматного озброєння [6].

Можливості бойового застосування літаків п'ятого покоління суттєво розширилися за рахунок використання технологій „стелс” й підвищення здатності літаків до маневрування. Реалізація технологій „стелс” в авіації знизила вірогідність дальнього радіолокаційного виявлення літальних апаратів й зробила можливим їх відносно безпечно наближення на відстань візуального контакту й використання гарматного озброєння. З іншого боку, підвищення маневреності літаків та засвоєння льотчиками раніше недоступних режимів польоту на малих швидкостях й висотах, з великими кутами атаки дозволило знайти нові способи протиракетного маневрування, що, знов таки, надало можливості необмеженого наближення до літальних апаратів супротивника. Таким чином, знову актуальними стали питання ефективної організації ведення ближнього повітряного бою. Вказані питання стосуються не тільки розробки нового авіаційного стрілецького озброєння, а й визначення способів та передумов його застосування в умовах сучасного високодинамічного повітряного бою, формування у льотної складу необхідних для вирішення відповідних завдань професійно важливих якостей, умінь та навичок [4, 5, 6].

Відповідно до специфіки задач на ураження повітряних цілей, які повинен вирішувати льотчик-винищувач, визначаються й вимоги до дій, які необхідні для ефективного застосування ракетного або гарматного озброєння літака. Зважаючи на те, що кількість ракет у бойовому комплекті враховується

поштучно, значення ефективності кожного окремого пострілу різко збільшується. Відповідно до цього в психологічній системі дій, які виконує льотчик у процесі націлювання, повинна суттєво збільшуватися роль підсистеми, яка відповідає за надійність вирішення завдання ураження супротивника [7, 14]. Під час наведення на ціль ракетної системи льотчик в сутності реалізує процес неперервного стеження до повного гарантованого „захвату” цілі. В цьому випадку час прицілювання перш за все залежить від точності сенсомоторних координат, часової узгодженості виконання окремих послідовних операцій. З іншого боку, у боєкомплекті для гарматного озброєння порівняно з ракетними системами кількість пострілів значно більша. Наслідком останнього є те, що ураження супротивника тут може залежати не від влучності кожного окремого пострілу, а від влучності серії пострілів. Вказана специфіка використання гарматного озброєння визначає й відповідну структуру діяльності льотчика. У процесі наведення гарматного прицілу його фіксація на цілі не є безумовно необхідною. Тут важливо, щоб приціл хоча б проходив через контур цілі, а льотчик міг би з достатньо високою імовірністю антиципувати мить сполучання приціла та цілі та серією пострілів знищити супротивника. Таким чином, відповідно до сказаного застосування льотчиком гарматного озброєння за структурними ознаками може розглядатися як система діяльності, в якій інтегруються елементи і процесу безперервного, і процесу дискретного стеження (реакція на рухомий об'єкт). Ефективність вказаної системи визначається вже такими сенсомоторними координатами, які погоджують дії безперервного і дискретного стеження. Вказана система є високодинамічною, а її реалізація багато в чому залежить від часової узгодженості виконання окремих дій. Внаслідок цього можна говорити про те, що в системі діяльності льотчика при вирішенні задачі ураження супротивника з гарматного озброєння, повинно помітно зменшуватися порівняно з використанням ракетного озброєння значення підсистеми надійності виконання дій, але при цьому підсилюється роль підсистем регулювання точності та швидкості реалізації операцій.

Типологічні особливості суб'єкта (властивості нервових процесів, чутливість, екстраверсія, нейротизм та інші) є суттєвими факторами ефективності діяльності льотчика, яка зазвичай протікає в підкреслено виразних екстремальних умовах [1, 2, 8, 13]. При цьому з ускладненням та підвищенням можливостей авіаційної техніки визначаються нові усе більш складні зв'язки психофізіологічних особливостей та успішності високодинамічної льотної діяльності. Типологічні властивості відповідно до свого визначення значною мірою повинні впливати саме на часові характеристики діяльності: саме на ті характеристики, які багато в чому є визначальними для вирішення задач ураження цілей [2, 9, 12]. Як видно з аналізу структури дій, необхідних для використання гарматного озброєння, будь-яке порушення послідовності операцій, поспішність або запізненість дій призводять до порушень в системі діяльності і, як наслідок, до зниження ефективності результату або невиконання завдання.

Типологічні властивості пов'язані з відданням переваги суб'єктом тій чи

іншій динаміці сприйняття та виконання дій. У цьому плані Б. І. Цуканов пов'язує тип темпераменту суб'єкта з його схильністю до певного погодження своїх дій з часовими характеристиками об'єктивних процесів (той, хто поспішає, запізнюється або точно витримує часові обмеження) [15]. Деякі тенденції зв'язку екстраверсії з можливостями погодження льотчиком темпу своєї діяльності з темпом протікання об'єктивного процесу були встановлені як нами у попередніх дослідженнях [2], так і в інших роботах [1, 13].

Враховуючи сказане слід припустити, що типологічні властивості льотного складу повинні суттєво впливати на точність та швидкість дій при вирішенні задач з ураження цілей в умовах, схожих на умови використання гарматного авіаційного озброєння. Відповідно до зробленого припущення об'єктом дослідження є діяльність курсантів-льотчиків, спрямована на швидке ураження цілей. Предмет дослідження – типологічні особливості курсантів-льотчиків як фактор ефективності (швидкості, точності) процесу ураження цілей. Мета дослідження – визначити характер впливу типологічних властивостей курсантів-льотчиків на ефективність їх дій з ураження цілей.

Методика

З загальної кількості досліджуваних, що прийняли участь в експерименті (41 особа), нами були розглянуті дані курсантів-льотчиків (25 осіб) другого курсу Харківського університету Повітряних Сил (вік: від 18 до 23 років). Дослідження проводилося у першій половині дня в окремому приміщенні з персональним комп'ютером. В експерименті використовувався підключений до комп'ютера пристрій "миша" з високою чутливістю. Експериментальна задача була реалізована у вигляді комп'ютерної програми. При побудові експериментальної методики використовувався принцип термінового інформування досліджуваного про часові характеристики процесу вирішення задачі [9, 15]. В якості експериментальної була обрана значуща для професійної діяльності досліджуваних задача ураження цілей.

В експериментальній задачі від досліджуваних вимагалось за допомогою пристрою „миша” вражати цілі у вигляді кола (діаметром 4 мм), що з'являлися одна за одною на екрані відеомонітору. Місця, де з'являлися цілі, визначалися за допомогою датчика випадкових чисел. Цілі відображалися у верхній частині екрану (2/3 висоти). Для ураження цілі досліджуваному слід було, працюючи з „мишою”, поєднувати покажчик пристрою, який мав Т-образну форму, з ціллю і натискати ліву клавішу. Якщо покажчик „миші” правильно поєднувався з ціллю, то після натискання клавіші пристрою ціль зникала з екрану. Якщо наведення покажчика на ціль було не точним, тоді досліджуваний повинен був виконувати доведення та знов натискати клавішу пристрою (і так до ураження цілі).

При ураженні цілі інформація про тривалість рішення, координати стимулу та кількість натискань клавіші „миші” записувалася в оперативну пам'ять комп'ютера. Після запису інформації на екран виводилася наступна ціль. За фактом завершення серії спроб (цілей) автоматично розраховувалося середнє арифметичне значення та стандартне відхилення часу ураження цілей, і

уся значуща інформація з оперативної пам'яті комп'ютера переписувалася у файл даних.

У процесі вирішення експериментальної задачі досліджуваним постійно надавалася різна додаткова інформація. У якості додаткової інформації були наступні відомості: дані про кількість уражених цілей; про час, що сплив з початку серії спроб; про час, що залишився до скінчення серії спроб; про відхилення поточного часу виконання дій від того, що вимагався (необхідного). Додаткова інформація могла надаватися на екрані у різному обсязі. При поданні інформації про відхилення поточного часу виконання завдання від необхідного інша інформація не візуалізувалася. Додаткова інформація поновлювалася у „вікнах” на екрані через 0.4 с.

„Вікна” для подання додаткової інформації відображалися нижче зони, в якій з'являлися цілі [11]. Відомості про кількість уражених цілей виводилися в лівій частині вказаної зони екрану. Відомості про час виконання завдання подавалися в правій частині екрану. Інформація про відхилення поточного часу виконання дій від необхідного подавалася у вузькому „вікні”, розташованому у межах від лівого краю екрану до правого. Це „вікно” мало шкалу з секундними позначками з центром, що символізував нульове відхилення дійсного часу виконання завдання від необхідного. Часове відхилення подавалося за допомогою позначки, яка рухалася. Якщо досліджуваний при вирішенні задачі відставав від необхідного часу, тоді позначка зміщувалася ліворуч; якщо завдання вирішувалося швидше від необхідного, тоді позначка рухалася праворуч.

Перед виконанням серії досліджуваний знайомився з задачею. Перед кожною заліковою серією були тренувальні спроби у відповідних умовах. Тренування здійснювалися в обсязі, достатньому для появи у досліджуваного почуття готовності до ефективного вирішення завдання. Час виконання завдання для усіх залікових серій дорівнював 100 с (про це досліджуваному повідомлялося заздалегідь). Програма експерименту була реалізована таким чином, що у трьох чвертях випадків відстань між вже ураженою і наступною мішенню була в межах 100 - 140 мм (при найбільшій відстані ≈ 215 мм).

Досліджувані вирішували експериментальні задачі в низці серій при різних умовах та вимогах. В усіх серіях, крім четвертої, досліджуваному надавалася інформація про кількість вже виконаних спроб (уражених цілей). В серії 1 від досліджуваних вимагалось вирішувати задачі в суб'єктивно зручному темпі з мінімальною кількістю натискань клавіші пристрою „миша”. В серії 2 від досліджуваного вимагалось вирішувати задачі з максимальною швидкістю. Після реалізації цієї серії з її результатів, зафіксованих у файлі даних, бралася інформація про середнє арифметичне значення та стандартне відхилення часу ураження однієї мішені в суб'єктивно максимальному темпі. На підставі цієї інформації визначалося можливе статистично достовірне зрушення середнього часу у бік менших значень. Це зрушення в якості необхідної тривалості ураження мішені для серій 3 та 4 розраховувалося як розташована в зоні найменших значень вибірки межа 99% довірчого інтервалу оцінки середнього часу вирішення задачі з максимальною швидкістю в серії 2

[11]. Далі знаходилася кількість цілей, які необхідно вразити досліджуваному за 100 с. Таким чином, необхідна тривалість вирішення задачі, з точки зору запропонованої нами класифікації межових характеристик режимів діяльності, практично відповідає екстремим витратам часу виконання дії [10]. У серії 3 досліджуваний повинен був виконати суттєво збільшену кількість спроб (відносно серії 2). При цьому у якості додаткової інформації, поряд з кількістю вже виконаних спроб, надавалися відомості про те, скільки часу сплинуло від початку і скільки часу залишилося до кінця виконання завдання. В серії 4 в якості додаткової інформації була термінова інформація про різницю дійсного та необхідного часу виконання завдання. В цій серії досліджуваний повинен був вирішувати задачу на стільки швидко, щоб не припускати запізнення відносно необхідного часу. Необхідний час у будь-який момент реалізації серії спроб розраховувався як добуток кількості вже виконаних спроб на необхідний час виконання однієї спроби. Серія 5 за умовами діяльності повністю відтворювала серію 2.

Властивості нервової системи курсантів-льотчиків (сила процесів збудження та гальмування, рухливість нервових процесів) визначалися за методикою Я. Стреляу. Рівень екстраверсії досліджуваних діагностувався за методикою Г. Айзенка.

В межах статистичної обробки отриманих даних проводився „відсів” значних похибок, перевірялася гіпотеза нормальності розподілу вибірок даних, застосовувалися параметричні методи математичної статистики (t-критерій Ст’юдента, кореляційний аналіз).

Результати

В якості показників ефективності діяльності досліджуваних в експерименті були точність та час ураження цілей. Точність ураження цілей розглядалася як показник, зворотній збитковості й, відповідно, помилковості дій досліджуваного. Іншими словами, точність ураження цілей була інтегральним показником, який охоплював разом з усім й надійнісні характеристики діяльності.

Для групи досліджуваних були розраховані середні арифметичні значення та стандартне відхилення часу вирішення задачі, та збитковості дій (табл. 1).

Таблиця 1

Значення часових та точносних (збитковість дій) характеристик ураження цілей в групі курсантів-льотчиків

Параметр		Значення параметрів рішень в серіях експерименту				
		1	2	3	4	5
Час рішення, с	М	1,47	1,25	1,26	1,14	1,18
	σ	0,26	0,16	0,16	0,12	0,13
Збитковість дій	М	0,14	0,30	0,26	0,35	0,27
	σ	0,11	0,19	0,17	0,23	0,17

Примітка: М – середнє значення; σ – стандартне відхилення.

Статистичний аналіз результатів прояву типологічних властивостей

курсантів-льотчиків показав досить високу силу та рухливість нервових процесів, помірний рівень нейротизму, середній рівень екстраверсії (табл. 2).

Таблиця 2

Показники рівня типологічних властивостей курсантів-льотчиків

Статистичний параметр	Типологічні властивості				
	Сила процесів збудження	Сила процесів гальмування	Рухливість нервових процесів	Екстраверсія	Нейротизм
М	58,12	61,84	54,76	14,72	8,52
σ	14,97	15,66	12,84	3,16	4,88

Примітка: М – середнє значення; σ – стандартне відхилення.

Шляхом кореляційного аналізу визначався зв'язок типологічних властивостей з часовими характеристиками вирішення експериментальної задачі (середні значення й стандартні відхилення) та збитковістю дій досліджуваних. Суттєвий зв'язок був встановлений між часовими характеристиками й типологічними властивостями (табл. 3), а також екстраверсією й збитковістю дій у 1–5 серіях експерименту (відповідні значення коефіцієнтів кореляції: -0,47; -0,53; -0,44; -0,58; -0,49).

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції між часовими характеристиками ураження цілей та типологічними властивостями курсантів-льотчиків

Типологічна властивість	Часова характеристика							
	Час рішення				Варіації часу рішення			
	1	2	4	5	2	3	4	5
Сила процесів Збудження	0,18	0,31	0,28	0,37	0,48**	0,31	0,33	0,45*
Сила процесів Гальмування	0,07	0,31	0,48**	0,30	0,40*	0,38*	0,50**	0,39*
Екстраверсія	0,39*	0,52**	0,15	0,36	0,33	0,16	-0,17	0,01

Примітка. Рівні значущості: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Обговорення результатів

З точки зору системного підходу вплив типологічних властивостей курсантів-льотчиків на ефективність ураження цілей слід оцінювати через визначення специфіки їх впливу на функціонування складових відповідної структури операторських дій. При цьому обумовлені певними психофізіологічними особливостями суб'єкта його операціональні якості повинні більш-менш чітко відбиватися в показниках точності, безпомилковості та часу виконання дій [1,2,10].

Порівняння середніх значень екстраверсії курсантів-льотчиків, отриманих в дослідженні, що розглядається (див. табл. 2), з відповідними середніми значеннями в групі льотчиків [2] показує хоча й несуттєву, однак помітну перевагу за цим показником у останніх. Але цей результат має місце, коли розглядається група досвідчених льотчиків у цілому. У випадку ж якщо

порівнювати середній рівень екстраверсії у підгрупі тих льотчиків, які були більш ефективними у процесі спостереження за рухом об'єкту, що проходив з найбільш високою швидкістю (а це значною мірою відповідає гранично швидким діям досліджуваних при вирішенні задачі на ураження цілей), і у групі курсантів-льотчиків, то по цьому показнику курсанти значно поступаються досвідченим професіоналам ($t = 4,36$; $p < 0,01$). Цей результат, поряд з іншим, свідчить про те, що у процесі адаптації до практичної професійної діяльності скоріш за все успішними будуть ті курсанти-льотчики, екстраверсія у яких вище середнього для групи досліджуваних значення. Наведений висновок достатньо погоджується з даними кореляційного аналізу, де чітко виділяється наявність зворотного зв'язку показників екстраверсії й збитковості дій з ураження цілей. Поряд з цим зовсім природним виглядає саме той факт, що мінімальна збитковість професійних дій льотчика (і у тому числі при вирішенні завдань наведення озброєння на ціль) пов'язана з економією засобів та часу і, далі, з босездатністю та живучістю літака у бойових та нештатних ситуаціях.

Високі значення за шкалою екстраверсії (Г. Айзенка) повинні сприяти найбільш ефективному обміну інформацією суб'єкта з навколишнім середовищем, швидкому формуванню інформаційної моделі умов діяльності, оперативності отримання інформації про результати дій. У випадку ж необхідності швидкого ураження цілей, що виникають у різних місцях поля зору, вказана тенденція може перш за все відноситися до ефективності реалізації досліджуваними функції прийому та переробки значущої об'єктивної інформації, до здатності найбільш швидкої та точної фіксації в оперативній пам'яті даних про зовнішні швидкоплинні процеси. Разом з тим, поряд з аспектами, що розглядаються, за результатами кореляційного аналізу достатньо чітко виявляється й інша тенденція: з підвищенням екстраверсії збільшується і час, необхідний досліджуваним для ураження цілей (див. табл. 3). Відповідно до останньої тенденції значний рівень екстраверсії може бути причиною повільності дій курсантів-льотчиків. І, з іншого боку, можна говорити, що підвищення рівня інтроверсії (в окреслених в експерименті обмеженнях) і насамперед концентрації уваги суб'єкта на інтелектуальних операціях сприяють підвищенню швидкості скоординованих дій при ураженні цілей. Виходячи з наведених суджень, чинником гальмування процесу ураження цілей слід вважати конфлікт між значним потоком перцептивної інформації, який може стимулюватися підвищеним рівнем екстраверсії, і процесом виконання операцій з наведення показчика на ціль.

Таким чином, в отриманих результатах виявляється протиріччя у спрямованості впливу екстраверсії на точність, безпомилковість та швидкість вирішення курсантами-льотчиками задачі ураження цілей. Приймаючи до уваги достатньо виразний зворотній зв'язок часу та збитковості ураження цілей досліджуваними, а також надані нами раніше відповідні пояснення особливостей реалізації функції наведення показчика на ціль [11], можна говорити про функціональне обмеження збиткових спроб ураження цілі етапом її безумовного „захоплення”, коли при будь-яких коливаннях руки з керуючим

пристроєм показчик не виходить за межі цілі. До того ж, отримані результати дій курсантів-льотчиків (див. табл. 1) більшою частиною збігаються з результатами саме тих досліджуваних, яким вдалося підвищувати швидкість своїх дій в найбільш напруженій четвертій серії експерименту за рахунок відпрацювання ефективної координації рухів [11]. Відповідно до наведеної інтерпретації достатньо чітко окреслюється завдання визначення найбільш сприятливого для ефективних дій з ураження цілей рівня екстраверсії, що дозволяв би знімати протиріччя між досягненням необхідно високих показників точності, безпомилковості та швидкості отримання результату.

Аналогічне завдання може бути виділене й стосовно впливу сили й рухливості нервових процесів на часові характеристики дій курсантів-льотчиків, спрямованих на ураження цілей. В цілому для діяльності льотчика, яка зазвичай протікає в екстремальних, швидкозмінних умовах сила та рухливість нервових процесів є одними з найвагоміших факторів. Малі значення за вказаними характеристиками нервової системи в сутності є протипоказниками для виконання льотної діяльності, передумовами високої помилковості та низької ефективності вирішення суб'єктом польотних завдань [1, 2]. Разом з тим, як вже відмічалось нами раніше і як підкреслюється в літературі [9, 12], занадто високі показники сили нервової системи можуть негативно впливати на чутливість суб'єкта до динамічних змін об'єктивних процесів. В представлених вище результатах кореляційного аналізу експериментальних даних (див. табл.) досить чітко проглядається прямий зв'язок сили нервових процесів збудження та гальмування з середніми значеннями та стандартними відхиленнями часу ураження цілей досліджуваними. При цьому найбільший вплив фактору сили нервових процесів виявився в динаміці реалізації тих дій, які виконувались курсантами-льотчиками в найбільш напружених, вимагаючих значної концентрації уваги та напруження сил режимах діяльності. Однак при цьому, якщо зміни середніх значень часу ураження цілей можна пов'язувати зі змінами загальної чутливості досліджуваних, то збільшення варіативності часу ураження окремих цілей може бути віднесене на рахунок стабільності відтворення динамічних особливостей реалізації послідовності виконавчих операцій. І, якщо йти далі, спираючись на висновки, які були зроблені нами раніше, то зумовлена впливом тієї чи іншої сили нервової системи варіативність в реалізації динамічної структури дій з ураження цілей повинна пов'язуватися з відпрацьованістю й точністю координацій і, відповідно, зі смисловими характеристиками дій [11].

Таким чином, зважаючи на отримані результати, мова може йти не тільки про визначення найбільш сприятливих для ефективного вирішення задач з ураження цілей значень екстраверсії, але й найбільш сприятливих в цьому плані значень сили процесів збудження та гальмування в нервовій системі льотчика. До того ж, приймаючи до уваги можливий зв'язок екстраверсії та сили нервової системи [3] (в нашому дослідженні цей зв'язок чітко не виявився) та специфічність впливу різних типологічних властивостей суб'єкта на вирішення польотних завдань, необхідно погоджувати між собою у припустимих межах вимоги до рівня різних типологічних властивостей. Поряд з цим, враховуючи

той факт, що льотчику під час польоту доводиться вирішувати різноманітні задачі, ефективність вирішення яких може бути пов'язаною з різними рівнями екстраверсії, сили й рухливості нервових процесів, вказані рівні також повинні погоджуватися один з одним. В кінцевому рахунку можемо вважати за необхідне визначення діапазону найбільш сприятливих для льотної діяльності значень рівнів типологічних властивостей суб'єкта. Саме на вирішення цього важливого, перш за все в практичному плані, завдання можливо спрямувати подальші дослідження.

Висновки

1. Високу ефективність ураження цілей курсантами-льотчиками зумовлено достатньо високим рівнем їх екстраверсії.

2. Певний діапазон значень екстраверсії може пов'язуватися з найбільш відповідними сполученнями значень за показниками точності (в експериментальній задачі також безпомилковості) та часу ураження цілей. При надто високій екстраверсії може збільшуватися точність (вірогідно за рахунок збільшення ефективності прийому інформації), але зменшуватися швидкість ураження цілей. Й, навпаки, надто низька екстраверсія може сприяти як підвищенню швидкості наведення покажчика на ціль (вірогідно за рахунок зниження впливу зовнішніх чинників на координацію рухів), так й зумовлювати збільшення помилковості дій.

3. Необхідна льотчику для вирішення професійних завдань висока сила нервових процесів збудження та гальмування може негативно позначатися на динамічних характеристиках дій з ураження цілей. Відповідно до цього необхідно визначати діапазон настільки високих значень сили нервових процесів, для якого можливо було б отримати високі показники ефективності вирішення льотчиком не тільки окремих (як ураження цілей), а й усіх основних професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности [учебное пособие для вузов] / Бодров В.А. –[2-е изд]. –М.: ПЕР СЭ, 2006. –511 с.
2. Бочарова С.П. Зв'язок індивідуально-типологічних особливостей операторів з показниками ефективності антиципаційної діяльності / С.П. Бочарова, С.Г. Кисіль, В.В. Плохих // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 126-134.
3. Дудин С.И. О связи темперамента с общими способностями / С.И. Дудин // Психол. журн. – 1994. – Т.15, №2. – С.165-170.
4. Ильин В. Полет «Беркута» / В. Ильин // Авиация и космонавтика. –1998. – №1. – С.1-6.
5. Зазико А. Когда воздушная цель взрывается / А. Зазико //Авиация и космонавтика. – 1994. – № 5-6. – С. 6-7.
6. Краснов А. Воздушный бой с «призраками» / А. Краснов // Авиация и космонавтика. – 1991. – №7. – С. 4-5.
7. Небылицин В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицин. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
8. Овчаров В.Е. «Человеческий фактор» в авиационных происшествиях / В.Е. Овчаров. – М.: Полиграф, 2005. – 80 с. (Методические материалы).
9. Павлов И.П. Мозг и психика / И.П. Павлов. – М.: Изд. МПСИ; Воронеж: «МОДЕК», 2004. – 360 с.

- 10.Плохих В.В. Точность субъективной оценки временных ограничений деятельности как фактор успешности решения задачи на слежение / В.В. Плохих // Психол. журн. – 2006. – Т. 27, №2. – С. 93-101.
- 11.Плохих В.В. Изменение темпоральной структуры действий оператора в условиях интенсификации процесса слежения / В.В. Плохих, А.М. Керницкий // Психол. журн. – 2009. – Т. 30, №3. – С. 73-83.
- 12.Плохих В.В. Влияние типологических особенностей субъекта на временную регуляцию процесса слежения в условиях дефицита времени / В.В. Плохих, О.А. Шевченко // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна, серія „психологія”. – 2008. – Вип. 40, № 807. – С. 281-287.
- 13.Пономаренко В.А. Авиационная психология / В.А. Пономаренко, Н.Д. Завалова. – М.: Ин-тут авиационной и космической медицины, 1992. –200 с.
- 14.Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы / В.Д. Шадриков // Психол. журн. – 1980. – Т.1, №3. – С. 33-46.
- 15.Цуканов Б.И. Время в психике человека / Цуканов Б.И. – Одесса: АстроПринт, 2000. – 217 с.

Поклад І. М. (м. Київ)

РОЛЬ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В статтє с позиції историко-философского и психолого-педагогического направления анализируются понятия духовная культура и духовность личности, исследуется влияние хореографического искусства на когнитивную и эмоционально-волевую сферу личности.

Ключевые слова: культура, духовность, хореография, хореографическая культура.

In the article from the position of historic-philosophical and psycholog-pedagogical direction concepts of spiritual culture and spirituality of personality are analysed, influence of choreographic art on the cognitive and emotionally-volitional spheres of personality is researched.

Keywords: culture, spirituality, choreography, choreographic culture.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Орієнтація на розвиток особистості, реалізація її духовно-естетичних потреб складає сьогодні основу наукових пошуків, які є актуальними для гуманітарної, соціально-педагогічної сфери суспільного життя. Актуальність і пріоритетність проблеми естетичного виховання підсилюється ще й тим, що його кінцевою метою виступає гармонійно розвинена особистість.

Пріоритетним напрямком розбудови системи освіти в сучасній національній школі повинно стати відтворення інтелектуального і творчого потенціалу учнів, формування їх естетичних ідеалів та почуттів, розвиток уяви та здібностей, емоційного сприйняття духовної і матеріальної культури, засвоєння понять Істини, Добра й Краси та усвідомлення їх еталонів, «...перетворення системи моральних та духовних цінностей у важливий чинник виховання і відродження духовності українського народу» (Державна національна програма. «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – С.3).

Мета статті полягає у розкритті психолого-педагогічного впливу мистецтва на когнітивну й емоційно-вольову сфери особистості та на формування засобами хореографічного мистецтва духовної культури школярів.

Виклад основного матеріалу. Оновлення змісту освіти й методів її реалізації є актуальними і для викладання мистецьких дисциплін, зокрема хореографії, які мають бути спрямованими на розвиток якостей, що становлять “надприродний” результат навчання і не вимірюються кількістю засвоєної інформації та вміннями використовувати її на практиці. Мета мистецтва – створення краси, яка рівнозначна добру, рівнозначна духовній та фізичній досконалості людини. За словами В.О. Сухомлинського, мистецтво, це час і простір, у якому живе краса людського духу. А тому пізнання цінностей мистецтва повинно, насамперед, пробуджувати душу дитини, підіймати її до прекрасного.

Сучасну концепцію розвитку культури особистості засобами мистецтва, згідно з якою вплив художніх творів спрямовується на формування духовного світу учнів та їх умінь реалізувати свої власні позиції, переконання, погляди у практичній діяльності, неможливо дослідити без аналізу культури як соціального феномену.

Нині налічується близько 500 визначень поняття “культура”, що свідчить про його полісемантичний характер. Існуючі тлумачення цієї категорії фіксують численні концепції вивчення культури, які використовують різні параметри її аналізу – системний, структурно-функціональний, семіотичний, аксіологічний, світоглядний тощо. Але за всієї відмінності концептуальних поглядів на культуру спільною є точка зору щодо динамічності цього явища, детермінованості його розвитку соціально-історичними процесами, умовами життя людей, характером епохи і цивілізації суспільства, національними відносинами, в які поставлені суб’єкти культури тощо.

Проблема духовної культури належить до вічних в історії людства. Багатогранність, поліаспектність і значущість цього явища в суспільному розвитку, становленні особистості зумовили посилену увагу до вивчення означеного феномену філософів, психологів, педагогів різних епох і часів, від давньогрецьких учених (Аристотель, Платон, Сократ, Демокрит) до сучасних дослідників у різних галузях науки, зокрема гуманітарної. І це цілком закономірний процес, оскільки духовна культура, як соціальне явище постійно змінюється під впливом нових об’єктивних і суб’єктивних чинників, набуває нових якостей, характеристик, функцій, розкриття сутності яких є предметом нових наукових пошуків. Хосе Ортега-і-Гассет стверджував, що культура – це система живих ідей, якими володіє кожний час, або система ідей, якими час живе. Тому розгляд генезису означеного феномену в історичному становленні культури свідчить про те, що духовна культура виникла у процесі соціоантропогенезу – появи людини як продукту культури, яка творить культуру. Людинотворча функція культури органічно пов’язана з духовністю.

Поняття «духовна культура» витікає з поняття «культура» (яке вперше вважають ввів Цицерон) і спочатку усвідомлювалось як цілісний вплив людини на природу, на виховання і навчання самої людини. Пізніше, у стародавньому

Римі, культура стала асоціюватися з ознакою особистостого удосконалення. В епоху середньовіччя на уявлення щодо сутності культури мала вплив релігійна ідеологія та ідеали людини-аскета. Як визначається у низці праць дослідників на позиціях пропаганди ідеалу людини-аскета у той час стояли і такі відомі українські просвітителі як І. Вишенський, І. Галятовський, М. Смотрицький, хоч вони у формуванні духовної культури великого значення надавали і знанням, і освіті. В епоху Відродження культуру стали розуміти як відповідність гуманістичним ідеалам людини. Саме на філософському рівні думки про сутність духовної культури виникають досить пізно – лише в XVII–XVIII ст. у працях Дж.Віко, Б.Франкліна, І.Канта. Людина в них визначається як істота, наділена розумом, волею, здатністю творити, а історія людства – як його саморозвиток. Культуру розуміли як «царство духу», – але не в цілому, а в її конкретних виявленнях – філософію релігії, етику, естетику, філософію мови, гносеологію, аксіологію, антропологію.

За Кассіером, культура є ключем до розкриття загадки людини і може бути визначена як процес прогресивного самовизволення людини. Саме в мові, релігії, науці, мистецтві людина будує свій власний світ. «Філософія серця» Г. С. Сковороди і пов'язана з нею світоглядна позиція антропоцентризму Т.Г. Шевченка, Л. Українки, М.М. Коцюбинського визначаються як найвищий сенс життя, а П.Д. Юркевич побудував свою філософію як прагнення до добра, живої любові до ближнього. Тобто, моральні засади, що формувались на цьому ґрунті, були не зовнішніми нормами поведінки, а своєрідним внутрішнім імперативом існування.

Філософи к. XIX – поч. XX ст. (О.М. Максимович, М.О. Бердяєв, В.В. Розанов, В.В. Соловйов, П.О. Фроленський та ін.) теж підкреслювали пріоритет духовності особистості, її самоцінності, розвитку духовного потенціалу й моральної культури кожного індивіда. В.І. Вернадський, розробляючи теоретичні засади формування духовної особистості, підкреслював, що «духовні виявлення людини» становлять «явище величезного значення, можна сказати, основного, що відповідає властивостям вищих форм життя людини», як прояв ноосферної свідомості особистості.

Реальним базисом людини, як відомо, є сукупність її суспільних за своєю природою ціннісних орієнтацій, що реалізуються у процесі діяльності. Ґрунтуючись на такому підході, сучасна наука визначає культуру як певний рівень розвитку людської діяльності в її якісних категоріях. Причому акцентується на тому, що не всяка діяльність збагачує культуру особистості, а лише та, внаслідок якої розвивається і змінюється сама людина. Індивідуально-неповторне творення самого себе і навколишнього світу, що складає найсуттєвіші риси культури людини як особистості, дає підстави авторам наукових праць характеризувати цей феномен як соціально значущу творчу діяльність у діалектичному зв'язку її результативного вираження і процесуальності.

Творчий аспект у культурі розуміється не лише як створення нових духовних цінностей, а й як процеси їх збереження, передачі та споживання. Розглядаючи творчість у такому широкому плані, можна погодитись з думкою

авторів, які вважають, що вона виступає інтегральною ознакою культури, у межах якої розгортаються універсальні зв'язки різних форм людської творчості, відбувається їх взаємодія (Г. Давидова, К. Шудря). Наведена інтерпретація культури показує значення творчої діяльності у формуванні культури учнів, що охоплює усі сфери духовного життя людини: розум, почуття, волю, а також відкриває шляхи розвитку культури засобами мистецтва, яке є найвищим ступенем творчості та духовності людини, “самосвідомістю культури” (М.С. Каган).

Таким чином, розвиток людини інтерпретується як «піднімання» за шляхом набуття Істини, Добра і Краси та інших вищих цінностей, тобто для історії філософсько-педагогічної думки був характерний насамперед аксіологічний підхід до визначення духовності та духовної культури особистості. Основними ознаками дійсно людського в людині завжди визнавались розум, воля й серце, а істина, добро й краса – сутність людської духовності. На гуманістичному значенні культури наполягав А. Швейцар, який вважав, що духовне вдосконалення індивіда є метою будь-якої культури. Звідси стає зрозумілим, що людина в культурі присутня не лише як її творець, а й як головний результат. Розвиток її особистості, духовного світу є найважливішим завданням культурної діяльності, зокрема у галузі мистецької освіти. У цьому аспекті на увагу заслуговує категорія духовності, що становить надзвичайно ємну, синтетичну ознаку людської сутності.

Визначення сутності духовної культури міститься у працях психологів Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, В.М. Мясищева, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка, Б. Ломова, Ю. Давидова та інших, які прагнули здійснити визначення означеного феномену через аналіз структури особистості, розкриття емоцій у цьому процесі, виявлення психологічних механізмів формування особистості взагалі та її духовної культури зокрема. З позиції діяльнісного підходу трактував поняття «культура» і «духовна культура» С.Л. Рубінштейн. Діяльність, вважав він, об'єктивується у продуктах матеріальної і духовної культури, що передаються від покоління до покоління як цінності суспільства, завдяки чому і здійснюється спадкоємний зв'язок між поколіннями. Слід підкреслити, що духовність міститься не у самій діяльності, а у ставленні людини до неї, у тому, як вона бачить і оцінює, які інтереси і потреби примушують її займатися цією діяльністю.

Останнім часом проблема формування духовної культури особистості в педагогічній науці досліджується в різних напрямках. В працях Л.Г. Коваль, П.Г. Шевченко, І.А. Зязюна, О.П. Рудницької та інших знайшла відображення проблема виховання ціннісних орієнтацій, гуманістичного світогляду, відродження української національної культури, одухотворення сучасної освіти, що охоплює весь спектр людського в людині, її духовної суті.

Проведений історико-філософський та психолого-педагогічний аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що *духовність особистості* поняття синтетичне, узагальнююче і всеохоплююче, яке відбиває усвідомлення кожною особистістю необхідності повсякденної внутрішньої, душевної праці над собою, осмислення свого “Я” як самопізнання і самоцінності,

конструювання абсолютних цінностей і ідеалів, менталітету, гуманістичного ставлення до образу світу.

Духовна сутність школяра виявляється світовідношенням до довкілля, природи, мистецтва, до всього того, що становить зміст людського життя. Отже, одну з провідних ролей у розвитку духовності підростаючих поколінь відіграє мистецтво: в ньому, в силу його інтегровано-синтетичної, поліфункціональної природи, в цілісній єдності функціонують інтелектуально-пізнавальний, світоглядний, моральний і, власне, естетичний види духовної діяльності. Мистецтво є шляхом, завдяки якому відбувається ретрансляція духовного досвіду людства, встановлюється зв'язок між поколіннями. Справжнє мистецтво здатне захистити людину від психічних травм, які несуть з собою ідеї насильства, жорстокості, екстремізму, інших негативних явищ масової культури. Мистецтво є втіленням системи духовних цінностей, естетичних ідеалів, світоглядних позицій, зразком творчості, засобом духовного розвитку особистості. За словами В.С. Соловйова воно “своїм кінцевим завданням повинно ставити абсолютний ідеал не лише в уяві, але й насправді – повинно одухотворити, перетворити наше дійсне життя”. Гегель вважав, що потреба у спілкуванні з мистецтвом виникає під дією прагнення людини духовно усвідомити внутрішній і зовнішній світ, уявити його як предмет, в якому вона впізнає своє особистісне “Я”. На думку філософа, розмірковуючи над мистецьким твором, людина може підвестися до досягнення вищих духовних цінностей, які закладені в ньому, та через них усвідомити самого себе. Аналіз наукових праць О.О. Апраксіної, Б.В. Асаф'єва, В.М. Верховинця, К. Голейзовського, Г. Гуменюка, Г. Добровольської, М. Єльяша, Р.В. Захарова, А.Б. Щербо, Б.П. Юсова, В.М. Шацької та інших підтверджує, що цими якостями в найбільш повному і чистому вигляді володіє хореографічне мистецтво.

Слово “хореографія” складається з двох грецьких слів: “хоро” – колектив виконавців, “графія” – писати, тобто фіксація масової дії. Компонентом хореографії слугує танець та пантоміма (Чистяков В. “В мире танца”, “Музыка”, 1964). У словнику-довіднику “Все о балете” (1965) подано трохи інший переклад цього поняття: “хорео” – пляшу, “графія” – пишу. Спочатку цей термін позначав запис танцю, потім його стали розуміти як мистецтво складання танцю і балету, а в кінці XIX та на початку XX ст. як танцювальне мистецтво взагалі, а хореографом вважали – балетмейстера, постановника танців та балету. Шляхом історичного розвитку визначились наступні види танців: побутовий, народний, бальний, а з розвитком професійного сценічного мистецтва – класичний балет, характерний танець та танець-модерн. Як і інші види мистецтва, хореографія відображає соціальні процеси, взаємини між людьми. Специфіка її полягає в тому, що почуття, переживання людей вона передає в пластичній образно-художній формі. “Діти Терпсихори – так звертався великий балетмейстер-реформатор XVIII століття Ж.Ж. Новерр до молодших колег. – Прекрасна картина є тільки копія природи; прекрасний балет – це сама природа, але природа, прикрашена всіма рисами мистецтва...”

Здавна танець визнано улюбленим і популярним видом мистецтва, який сприяє гармонійному розвитку дітей. Про виховні можливості хореографічного мистецтва наголошували видатні українські митці К.Ю. Василенко, П.П. Вірський, М.У. Трегубов, А.М. Кривохижа, Б.Г. Кокуленко, А.М. Тараканова та інші. Мета хореографічного мистецтва – створення краси, яка рівнозначна добру, рівнозначна духовній та фізичній досконалості людини, тому що, створена мистецтвом краса народжує в людині благородне прагнення до самовдосконалення.

Хореографія – це відлуння музики. Танець – мелодійний і ритмічний звук що став мелодійним і ритмічним рухом людського тіла, який розкриває характери людей, їх почуття і думки про світ. “Танець починається там, де рух народжує образ, а образ є носієм емоції і думки, де усвідомлене чергування пластичних рухів створює зміну емоційних станів і призводить до розвитку”, – писав В.М.Богданов-Березовський у “Статтях про балет”. Хореографічний образ виникає з музично-ритмічних рухів, доповнених пантомімою, мімікою, позою, іноді спеціальним костюмом чи речами з побутового, трудового чи воєнного призначення (зброя, палки, посуд та ін.). Головне в танці – втілення задуму в правдивих образах, яке здійснюється специфічними засобами хореографії.

Засновник балетного театру Ж.Ж. Новерр писав: “Вкладена в нас природою любов до музики тягне за собою і любов до танцю. Обидва ці мистецтва – брати, невід’ємні один від одного. Ніжні й гармонічні інтонації одного з них викликають приємні виразні рухи іншого, разом вони являють захоплюючі картини для зору та слуху”. Століттями танець відшліфовував і узагальнював ці виразні рухи, в результаті чого виникла ціла система хореографічних рухів, своя особлива художньо-виразна мова пластики людського тіла.

Зародження танцювальних рухів, джерела хореографії сягають в епоху первісного ладу. Танець був невід’ємний від обрядів, пов’язаний не тільки з працею, але й з магічними, релігійними уявленнями про світ, виступав як засіб об’єднання людей. Танці “мають дуже велике значення в житті всіх первісних племен”, – писав Г.В. Плеханов у “Листах без адреси”.

У Древній Індії був розроблений ряд стилів та шкіл танцю з різною мімікою і виразними рухами. У Єгипті танець входив у ритуал богослужіння. У древніх греків він також був частиною культу, але розповсюджувалися і розвивалися “ліричні” (воєнні), атлетичні (спортивні) танці, які сприяли гармонійному вихованню молоді.

Античним мислителям Сократу, Пілатову, Аристотелю вплив музики і танців на почуття людини вдавався безмежним. Думки Аристотеля про природу та характер людських переживань під час сприйняття творів мистецтва, вчення про очищувальний характер цих переживань – “катарсис” підтверджують важливість виховного значення мистецтва музики. Елемент давньогрецького розуміння музики, як психологічного впливу був навіть більш популярним, ніж її математичне трактування. Античні філософи заклали основи об’єктивної потреби культивування людських почуттів для досягнення ідеалу внутрішньої

гармонії особистості, висунули на перший план духовний розвиток людини та визнали музику необхідним компонентом виховання. Недарма в Древній Греції танцюристів шанували так високо, що поряд з мислителями, великими полководцями, переможцями олімпійських ігор їм ставили пам'ятники та шанували як справжніх героїв. Отже, стародавні греки вважали танець кращим виразником почуттів, а танцювальне мистецтво – вважали засобом виховання молоді. За теорією Платона справді освіченою вважалась людина, яка вміла, крім всього, добре співати і танцювати.

Представники класичної західноєвропейської думки Дж. Локк, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шіллер, Л. Фейєрбах стверджували, що саме через естетичні емоції, які виникають під час сприйняття музичних образів, відбувається процес поступового духовного збагачення людини. *Музика і танець відображаючи дійсність через різнобарвний світ почуттів, не мають рівних серед усіх видів мистецтв за впливом на внутрішній світ людини.* Думки філософів єдині в тому, що музика через світ музичних образів, різноманітні переживання впливає й на конкретні вчинки людини, на формування її світовідчуття, світогляду.

Давні пам'ятки культури слов'ян підкреслюють, що мистецтво танцю займало почесне місце в житті наших предків. Музичній освіченості надавалось великого значення в період найбільшого політичного та культурного розквіту древніх слов'ян - князювання Володимира та Ярослава. Таким чином, філософи стародавньої Греції (Сократ, Платон, Аристотель), країн Сходу (Абхінавагупта, Анандавардхан, Конфуцій, Сюнь-Цзи), часів середньовіччя (Августин, Володимир Мономах), представники німецької класичної естетики (Гегель, Кант), письменники XIX-XX ст. (М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко), філософи (Г.В. Плеханов, М.Г. Чернишевський та інші) висловлювали обґрунтовані твердження про те, що художня діяльність, зокрема, ритуальні танці, як паростки сучасної хореографії, від самого свого виникнення була дійовим засобом прилучення особистості до культури суспільства, символізувала їх ідентифікацію, духовність.

Історія розвитку танцювального мистецтва свідчить про його великі потенційні можливості впливу на духовний світ дитячої особливості, на емоційну сферу, на пробудження міцних енергетичних ресурсів кожної людини. У різні історичні епохи жанри танцювального мистецтва цілеспрямовано використовувалися для формування певного типу світогляду, морально – естетичного відношення до світу, до людей. В.М. Верховинець підкреслював, що ніщо так не розвиває розумові і фізичні здібності дітей, їх почуття і творчу фантазію, як ігри з рухами, танцями, співами. Де, як не на заняттях з хореографії, можна навчити дітей хорошим манерам, ввічливому звертанню, красивій ході, правилам поведінки в суспільстві. На уроках танців можна виробити граційність, витонченість та вишуканість рухів у дівчат; статечність, гарну осанку у хлопчаків. Але танець слугує не тільки красі, це передумова здоров'я людини, естетичної насолоди, радості. Завдяки постійним вправам він розвиває м'язи, надає гнучкості та еластичності корпусу.

Недаремно стародавня індійська мудрість шанувала танець як мистецтво, яке приносить людині здоров'я.

Історія дає чимало прикладів, коли танець виконував не лише розважальну, функцію а й мав функцію суспільну, особливо в плані виховання. Жоден із видів танців не випадковий: він розкриває темперамент народу, систему координації рухів, співвідношення між музикою і рухами, зв'язок з історією розвитку народу. Якщо слухаючи музику можна уявити темперамент народу, його чуття ритму, то з танцю – наочно побачити цілий комплекс елементів, з яких склався його побут і характер. Крім того, танець є однією з форм морально-етичного виховання, тому що система побутового танцю – це одна із форм культурного спілкування.

Таким чином, аналіз філософської, мистецтвознавчої, етнографічної, фольклористичної, психолого-педагогічної літератури приводить нас до визначення сутності поняття хореографічної культури. *Хореографічна культура* – це складне інтегративне утворення, якість, що поєднує в собі музичний смак, виявлений в здатності особистості сприймати та адекватно оцінювати танцювальні твори різних жанрів і стилів, знання музично-теоретичного та естетичного характеру, потреба творення та перетворення навколишньої дійсності та мистецтва, а також творчі та виконавські навички.

Отже, аналіз проблеми виявляє, що протягом століть хореографічне мистецтво виступало могутнім фактором виховання особистості, найбільш ефективним засобом впливу на внутрішній світ людини, стимулом розвитку творчих здібностей. Народний танець, як найбільш потужний вид творчості, ставав засобом естетичного виховання підростаючих поколінь. Хореографічна культура відбиває загальнокультурну спрямованість особистості та сприяє формуванню естетичного відношення до мистецтва, до навколишньої дійсності.

Висновок. Бурхливий розвиток і величезна популярність хореографічного мистецтва пояснюється його синтетичною природою, яка об'єднує елементи інших видів мистецтв – музики, драматургії, пантоміми, живопису. Залучати дитину до світу Прекрасного, знайомити її з кращими світовими зразками мистецтва танцю і тим самим підвищувати її хореографічну культуру, вчити дитину відрізняти справжнє мистецтво від подібного, виховувати з ранніх років художній смак, закласти ті доброзичливі основи, які допоможуть їй стати людиною з витонченим почуттям прекрасного, людиною, чия душа відкрита назустріч усім проявам творчого таланту, – завдання надзвичайно важливе і водночас складне. І тому вищим критерієм ефективного спілкування дітей з художніми творами повинен виступати вплив мистецтва на розвиток духовної культури особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возняк К.М. Історія української літератури. – Львів, 1994.
2. Гуменюк А.Г. Українські народні танці, “Наукова думка”, – К., 1969.
3. Діалог культур і духовний розвиток людини. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 24-26 січня 1995 р.) / Ред. кол. В.М.Титов (відп.редактор) та ін. – К., 1995. – 237 с.

4. Добровольська Г.Н. Танець, пантоміма, балет. "Мистецтво", Ленінград, 1975.
5. Єльяш М. Образи танцю. Вид. "Знання", – М., 1970.
6. Захаров Р.В. Записки балетмейстера. – М., "Мистецтво", 1976.
7. Кассирер. Э. Лекции по философии и культуре // Культурология. XX век. Антология. – И., 1995.
8. Кокуленко Б.Г. Степова Терпсихора. Вид. "Степ"., Кіровоград, 1999.
9. Мир философии. В 2-х томах. – М., 1990.
10. Новерр Ж. Письма о танце. Классики хореографии. – Л.-М., 1937.
11. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991.
12. Плеханов В.Г. Литература і естетика. Т.1, ДІХЛ., – К., 1958.
13. Розвиток філософської думки в Україні. – К., 1994.
14. Тараканова А.П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах: навч.-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 286 с.

Потанчук Л. В. (м. Луцьк)

ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

В статье освещаются теоретические подходы ученых и анализ эмпирических результатов изучения проблемы становления экологических ценностей в подростковом возрасте.

Ключевые слова: ценности, экологические ценности, ценностное отношение, Я-ценности, социальные ценности, нравственные ценности.

The article deals with the theoretical approaches of scientists and analyses of results of empirical investigation of the problem of formation of ecological values of adolescents.

Keywords: Values, ecological values, valuable attitude, I-values, social values, moral values.

Постановка проблеми. Важливе місце в соціально-психологічній структурі особистості займають екологічні цінності, які в значній мірі пов'язані з соціально-економічними умовами нашого суспільства. Система екологічних цінностей визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлень до довкілля, інших людей, а також до себе. Виражаючи особистісну значущість тих або інших галузей життя, і розкриваючи мотиваційно-потребнісну сферу особистості, екологічні цінності визначають мотиви прагнень і поведінки індивіда, впливаючи на інші сфери його діяльності, що є надзвичайно актуальним у період становлення зростаючої особистості. У зв'язку з цим проблема формування екологічних цінностей в підлітковому віці є важливою і актуальною.

Відповідно **мета** статті спрямовується на теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення проблеми становлення екологічних цінностей в підлітковому віці з постановкою таких **завдань**: здійснити теоретичний аналіз стану розробленості проблеми у психологічній літературі, здійснити аналіз результатів емпіричних даних.

Аналіз наукових досліджень. Формування особистості передбачає становлення певної системи життєвих цінностей людини. Ми погоджуємося з

думкою С. Л. Рубінштейна, який стверджує, що наявність цінностей є вираження небайдужості людини у ставленні до світу, що виникає із значущості сторін, аспектів світу для людини, для її життя [6].

Цінності – це визнані людьми еталони концепції, з якими співвідносяться погляди і вчинки. Вони виникають під впливом психологічних умов і виступають у вигляді ціннісних орієнтацій, ціннісних категорій і системи цінностей. Можна сказати, що кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія цінностей особистості, яка слугує ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості. Цінності особистості відображаються в свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і стають важливим фактором соціальної регуляції взаємовідносин людей і їх поведінки. Формування ціннісних орієнтацій означає становлення особистості, як активного суб'єкта соціальної дійсності.

Сучасні дослідження показують, що підлітковий вік найбільш чутливий для формування ціннісних орієнтацій як постійного утворення зрілої особистості, який сприяє становленню світогляду і ставлення до оточуючої дійсності. Л. С. Виготський відмічає, що в підлітковому віці відбуваються дві великі зміни в житті: відкриття свого власного «Я», формування особистості і світогляду [3].

Підліток стоїть на порозі самостійного життя. Л. І. Божович підкреслює, що саме це створює нову соціальну ситуацію в розвитку. Старші підлітки дивляться на теперішнє з позиції майбутнього [4].

Підліток починає усвідомлювати відносність тих правил поведінки, які йому диктуються, але ще не завжди знає як їх можна підпорядкувати одне одному.

На думку І. Кона, індивід набуває стійке моральне «Я» тільки після того, як він міцно стверджується в своїй позиції, яка не лише не змінюється від думки оточуючих, але навіть не залежить від власної його волі [7].

Особистісний зріст і розвиток людини відбувається протягом усього її життя. Однак, слід відзначити, що саме в підлітковому віці закладається основа духовного обличчя людини, формується її особистість, саме в підлітковому віці людина не тільки оволодіває певною сумою знань, але й набирає потреби ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Це є період інтенсивного формування екологічних цінностей, що здійснює суттєвий вплив на становлення особистості в цілому. Так молодший підлітковий вік вважається найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування екологічних цінностей. Інтенсивність взаємодії з довкіллям у підлітка може бути досить високою. Крім пізнавального інтересу до довкілля на високому рівні йому властиве тяжіння до практичної взаємодії з природою. На основі цього створюються сприятливі умови для формування екологічної поведінки, тому важливо використати ці умови, залучаючи підлітків не тільки до широкого вивчення довкілля, а й до активних дій щодо охорони та поліпшення.

У середньому підлітковому віці пізнавальний інтерес до світу природи починає втрачати своє першочергове значення й поступається місцем інтересу

до людини, до взаємин між людьми. Тому акцент на передачі школярам різноманітних даних про світ природи у цьому віці є не надто ефективним. Водночас в цьому віковому періоді підлітки вже можуть самотійно здійснити досить складні технології взаємодії з природними об'єктами – наприклад, вирощування рослин. Таким чином, особливу увагу в середньому підлітковому віці звертається на організацію їх участі в охороні довкілля, тобто у сфері формування стратегій і технологій екологічної діяльності.

Старший підлітковий вік є найбільш психологічно складним етапом формування екологічних цінностей. У цьому віці вже домінує об'єктивне уявлення про світ природи, а прагматизм щодо неї сягає максимуму. За даними С. Дерябо та В. Ясвіна, в старшому підлітковому віці вже чітко виявляються групи школярів, що характеризуються активним ставленням до світу природи й відрізняються від більшості своїх ровесників вищим рівнем екологічної свідомості. Ці автори вважають, що яскраво виражений прагматичний характер ставлення до довкілля, властивий переважній більшості старших підлітків [5].

Цьому віковому періоду характерне новоутворення: головні умови формування ціннісних орієнтацій – здатність до високого рівня рефлексій. Пізнаючи світ і себе в ньому, підлітки стикаються з питаннями: Хто я в цьому світі? Яке моє місце в ньому? Як ставиться до мене світ і як я сам ставлюся до світу?

З одного боку, загальний розвиток підлітків, накопичений соціальний досвід дозволяють їм не обмежуватися осмисленням приватних вимог і відношень з якими вони стикаються в безпосередньому оточенні і які можуть бути досить протиречивими, а орієнтуватись в більш широкому соціальному контексті, виробляючи своє ставлення до світу і свою позицію в ньому. А з другого боку, завжди існує протиріччя між знаннями, засвоєними в шкільні роки і соціальним досвідом. Знання переходять у світогляд тоді, коли відбувається процес усвідомлення їх цінності, і з'являється готовність керувати ними в діяльності, поведінці.

Розвиток ціннісних поглядів в період дорослішання характеризується їх ускладненням, деперсоніфікацією і зростанням особистої незалежності. Їх зміст засвоюються вже в дитячому віці. Починаючи з дитинства і до юнацького віку, відбувається перегляд екологічних уявлень. Цілий ряд суспільних цінностей тимчасово втрачає своє значення в період дорослішання. Дуже актуальними стають соціальний статус, авторитет, світоглядна самотійність.

Світоглядні проблеми розв'язуються підлітками в процесі всієї їхньої життєдіяльності. В процесі спілкування з оточуючими людьми підліток постійно потрапляє в ситуації, які вимагають від нього прийняття того чи іншого рішення. Прийняття рішення означає вибір із ряду можливих варіантів. Тобто виникає необхідність розглянути і оцінити можливі альтернативи в сфері визначення своїх ціннісних орієнтацій, своєї життєвої позиції.

В цілому можна відмітити різноманітність світоглядних позицій підлітка. Важливо врахувати наявні в них відмінності у сприйнятті світу, допомогти їм розібратися у складностях, сприяти формуванню у кожного свої позиції з врахуванням спектру поглядів.

У даний час психологами проведений ряд експериментальних досліджень, в яких розглядаються окремі аспекти особистісного ставлення до довкілля. Зокрема, розроблені критерії і методи вивчення формування ставлення до природи (А.П. Сидельковський); досліджено розвиток уявлень про природу у дошкільників (Д.Ф. Петяєва); показано вплив розвитку взаємовідносин підлітків з природою на моральне ставлення (Г.В. Шейніс); вивчений характер сприймання учнями природних об'єктів, доведена можливість їх впливу на особистість (С.Д. Дерябо); вивчена вікова динаміка ставлення дітей до екологічних проблем (Д.С. Єрмаков) та інші.

Мета нашого дослідження полягала в отриманні даних, які характеризують загальну картину побудови підлітками системи екологічних цінностей і оцінки ними своїх життєвих перспектив.

Аналізуючи загальний стан проблеми визначення методів вивчення екологічних цінностей в підлітковому віці, необхідно відзначити, що існуючі методики не дозволяють повною мірою визначити генезу екологічних цінностей, їх детермінанти, тому вибір методів нашого вивчення зумовлюється потребою комплексного охоплення основних аспектів виявлення екологічних цінностей у дітей підліткового віку.

Для дослідження проблеми були використані модифікований варіант методики М. Рокіча, тест екоціннісних диспозицій (ТЕД), методика незакінчених речень, проективна методика «Я і світ», які на нашу думку, дозволяють визначити чинники, що впливають на формування екологічних цінностей.

У дослідженні взяли участь 90 учнів загальноосвітніх шкіл м. Луцька Волинської області. З них 40 хлопчиків і 50 дівчат, віком 12-14 років.

Для виявлення особливостей ціннісних орієнтацій та місця екологічних цінностей в цій системі був використаний модифікований варіант методики М. Рокіча. Дана методика дає достатньо об'єктивну інформацію про сприймання підлітком свого ставлення до реального світу.

У нашому випадку, дані отримані за допомогою опитувальника дають можливість охарактеризувати загальну картину побудови підлітками системи цінностей та місця екологічних цінностей в ній.

На основі середніх показників привабливості цінності для підлітків різних життєвих сфер був складений рейтинг підліткових цінностей.

Рейтинг цінностей показав, що найбільш високе середнє значення мають сфери: “Щасливе сімейне життя”, “Активне діяльне життя”, “Наявність хороших друзів”, “Свобода”, “Впевненість у собі”. найменш низьке середнє значення мають сфери: “Пізнання природи”, “Творчість у взаєминах з природою”, “Продуктивне життя”, “Краса природи”, “Життєва мудрість”.

Далі були проаналізовані високозначущі для досліджуваних життєві сфери. Було виявлено, що 53,9% підлітків оцінили як найбільш привабливу сферу “Щасливе сімейне життя”. На другому місці в цьому рейтингу “Наявність хороших друзів” (50,1%). “Свобода” – займає третю позицію, їй надали перевагу 46,2% підлітків. На четвертому місці – “Впевненість у

собі”(45,8%), за ним слідує “Активне діяльне життя” (47,7%). “Матеріальне забезпечення” – 38,5%, “Цікава робота” – 34,6%, “Розваги” – 32,8%, “Суспільне визнання” – 28,2%, “Любов до природи” – 24,1%, “Розвиток” – 22,4%, “Життєва мудрість” – 20,0%, “Пізнання природи” – 18,3%, “Здоров’я” – 14,6%, “Краса природи” – 10,0%, “Продуктивне життя” – 8,88% і “Творчість у взаєминах з природою” – 0%.

Відомо, що в підлітковому віці референтною для особистості стає група однолітків, тому природньо, що підлітки ставлять цінність “Наявність хороших друзів” на одне з ведучих місць. Цьому віку дітей властиве прагнення до емансипації, тому така цінність як “Свобода” має високу оцінку.

“Матеріальне забезпечення” в рейтингу високозначущих сфер теж займає високу позицію. Але це не визначає їх стиль поведінки і систему цінностей. Дуже цінним для наших досліджуваних є те, що вони дуже високо оцінюють “Щасливе сімейне життя”. Це, можливо, пов’язане з підвищенням цінності сім’ї в сучасному суспільстві, наявність свого дому, рідних людей, все те, що може забезпечити людині психологічний комфорт.

Великий інтерес викликає рейтинг життєвих сфер, які оцінюються підлітками, як такі, що не є привабливими (табл.1).

Таблиця 1

Рейтинг низькозначущих життєвих сфер

№	Назва сфери	Кількість досліджуваних	% кількість
1	Творчість у взаєминах з природою	34	60,1
2	Продуктивне життя	32	50,6
3	Краса природи	26	44,3
4	Здоров’я	17	34,3
5	Пізнання природи	14	28,3
6	Розвиток	8	19,4
7	Життєва мудрість	6	14,5

Як бачимо 60,1%, оцінюють “творчість у взаєминах з природою” як не привабливе для себе. Це можна пояснити тим, що поняття творчість для сучасних підлітків дещо розмито, вони в більшості не надають значення створенню чогось нового. В нашому суспільстві, на жаль, недостатньо уваги приділяється гармонійній взаємодії людини і природи.

Друге місце в рейтингу непопулярних сфер займає “Продуктивне життя” – 50,6%. Таке місце цієї цінності в системі підліткової відомості говорить про неготовність їх до дорослого життя. Тут спостерігається пасивна життєва позиція для дітей цього віку.

Низьке оцінювання сфери “Пізнання природи” теж можна пояснити тим, що підлітки досить формально відносяться до змісту цього поняття. Вони його пов’язують з успіхами у навчанні і не задумуються над його змістом.

Нас також цікавила така цінність як “Краса природи”, її місце в системі інших цінностей. І ми побачили, що вона також є не популярною у наших

досліджуваних. Це можна пояснити прагматизмом сучасного життя, в якому ціняться перш за все гроші, речі, які приносять вигоду і результат.

Але слід відмітити, що картина привабливості цінності “Краса природи”, її значущість неоднаково сприймається протягом підліткового віку. Так, в учнів сьомого класу середнє значення по цьому параметру дорівнює 3,4 бала, а в учнів восьмого класу дещо знижується – 2,9 бала. Це пояснюється тим, що в підлітковому віці спостерігається нестабільність у ставленні до природних об’єктів. Протягом цього періоду у багатьох підлітків руйнується суб’єктивне сприйняття природних об’єктів. Суб’єктивний характер модальності поступово змінюється об’єктивним. Для них характерний низький рівень інтенсивності ставлення до природи. Саме в цьому періоді відбувається значний ріст вираженості екологічних установок прагматичного типу, а тому природа сприймається як об’єкт користування.

Розглядаючи результати, отримані при оцінюванні підлітками суб’єктивної доступності, було виявлено, що більшість цінностей залишилися на своїх позиціях. Можна відмітити, що така цінність як “Краса природи” дещо підвищилась у рейтингу, але не значно: з 15 позиції на 13.

Це говорить про те, що у більшості учнів цінності “Краса природи”, “Пізнання природи”, “Творчість у взаєминах з природою”, “Продуктивне життя” не стають пріоритетними у майбутньому. Можна сказати, що підлітки оцінюють дані цінності, доступними, але не переважаючими порівняно з іншими сферами.

Зміст відмінностей рівня вираженості “бажаності” і “доступності” у життєвих сферах підлітків характеризується у вказаних сферах вищим рівнем “бажаного” ніж “доступного”.

Отже, результати, які ми отримали за допомогою даної методики, свідчать про те, що в цілому за вибором розподілу бажаності і доступності життєвих сфер найбільш високе значення мають сфери : “Щасливе сімейне життя”, “Наявність вірних друзів”, “Свобода”, “Матеріальне забезпечення”. Найменше значення мають сфери: “Пізнання природи”, “Здоров’я”, “Краса природи”, “Продуктивне життя”, “Творчість у взаєминах з природою”.

З метою виявлення місця екологічних цінностей в системі інших цінностей, нами був також використаний “Тест екоціннісних диспозицій” (ТЕД). Дана методика дала можливість з’ясувати характер розподілу особистісних цінностей, зокрема соціальних, екологічних, моральних, і Я-цінностей.

Таблиця 2

Розподіл цінностей (у %)

Клас	Соціальні цінності	Моральні цінності	Екологічні цінності	Я-цінності
7	34,0	29,4	11,4	21,6
8	36,9	20,1	12,1	22,1

З таблиці видно, що 34% учнів 7-го класу надають перевагу соціальним цінностям, 29,4% учнів – Я-цінностям, 11,4% учнів – екологічні і моральним – 21,6% учнів.

В учнів 8-го класу розподіл виявився наступним: 36,9% надали перевагу соціальним цінностям, 22,1% вважають найважливішими Я-цінності, 10,9% вважають важливими екологічні цінності і 20,1% учнів надали перевагу моральним цінностям. Як бачимо, учні як 7-го так і 8-го класів на перше місце ставлять соціальні, на друге Я-цінності, на третє моральні, на четверте екологічні. Це пояснюється тим, що в цьому віковому періоді пріоритетними є соціальні сфери життя, де переважають свобода у діях і вчинках, наявність друзів, визнання, впевненість у собі, а значить у них краще проявляються соціальні і Я-цінності.

Для виявлення знань про екологічні цінності у наших досліджуваних була використана методика “Незакінчені речення”. В нашому випадку завдання полягало в тому, що досліджуваним необхідно було завершити речення у відповідності з розумінням даної екологічної цінності. Отримані дані оцінювалися наступним чином: незнання або незначна відповідь оцінювалась в 0 балів; нечітке визначення – в 1 бал; чітка, але недостатньо повна – в 2 бали; ясна, повна відповідь – 3 б. Максимальна кількість балів – 21 (7 екоцінностей). Відповідно цієї методики ми отримали наступні результати (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівень екологічних цінностей (у %)

Класи	Кількість учнів		
	Рівень екологічних цінностей		
	Низький (0-9б)	Середній (10-20б)	Високий (21-24б)
7	84	16	-
8	21	76	3

Отже, з таблиці видно, що більшість учнів 7 класу (молодші підлітки) – 84% мають низький рівень сформованості знань про екологічні цінності. Це свідчить про те, що учні менше в окремих випадках можуть дати характеристику одній з цінностей. Середній рівень виявився у 16% досліджуваних учнів 7 класу. Це означає, що учні з середнім рівнем не зовсім точно і вірно дають відповіді визначенню тієї чи іншої цінності.

Високий рівень знань екологічних цінностей не виявлений у жодного учня. В учнів 8 класу – низький рівень виявили 21% учнів, середній 76% і високий виявився у 3% учнів. Ці показники є наслідком невисокого рівня знань підлітків про екологічні цінності і її низькою мотивацією.

Таким чином, переважна більшість наших досліджуваних мають недостатні знання про екологічні цінності, їх значення в житті людини.

З метою виявлення ставлення підлітків до екологічних проблем, їх вирішення, використана проєктивна методика “Я і світ”. Дітям пропонувалось створити малюнок таким чином, як вони уявляють собі екологічний світ і людину в ньому.

При аналізі малюнків виявилися такі параметри:

1. Відображення об'єктів оточуючого середовища (природні, штучні), а також людини в цьому середовищі).
2. Ставлення людини до оточуючого середовища (позитивне - негативне).
3. Відтворення екологічних проблем (місцеві – регіональні – глобальні).
4. Наявність вирішення проблем (практичні – абстрактні).

Аналіз малюнків показав, що інтерес до екологічної тематики у підлітків в цілому є. Так, кількість малюнків де представлені природні, штучні об'єкти і людина складають 99,5%. Довкілля усвідомлюється підлітками як природне середовище в якому присутня людина і її діяльність.

Аналіз відтворення ставлення людини до природи показує що підлітки відмічають як позитивне ставлення так і негативне. У 83% малюнків підлітки відмічають негативні тенденції взаємодії людини з природою і 17% підлітків показали позитивне ставлення.

Аналіз взаємозв'язку “проблемності” в малюнках з відображенням об'єктів оточуючого середовища, а також характер ставлення людини до довкілля показує, що екологічні проблеми пов'язані в основному з негативними наслідками людської діяльності.

Отримані результати свідчать про те, що екологічні проблеми представлені підлітками як наслідки негативної дії людської діяльності, на місцевому, регіональному та глобальному рівні. При цьому екологічні проблеми і їх рішення вони пов'язують з реальними життєвими ситуаціями, причому вони це не пов'язують зі своєю активною участю у вирішенні цих проблем. Можливо це пов'язано з тим, що виділення себе із середовища в про-цесі соціалізації, знижує домінантне ставлення до природи, а це, в свою чергу, впливає на формування екологічних цінностей саме на цьому віковому етапі.

Отже, аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що проблема формування екологічних цінностей в підлітковому віці знаходиться на стадії становлення і є проблемою виховання їх як суб'єктів пізнавальної, навчальної, трудової діяльності і спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов Г. С. Возрастная психология. – М., 1988. – 693 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С.30-35.
3. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – №2. – С.29-34.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М.: Просвещение, 1968.- 464 с.
5. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М., 1999. – 304 с.
6. Истошин И.Ю. Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения. – М., 1989. – С.252-267.
7. Кон И.С. Открытие «Я» . – М., 1978. – 367 с.

УРОВНЕВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «АВТОР – ТЕКСТ – ЧИТАТЕЛЬ»

У психологічних роботах описувались рівні творчої активності письменника, рівні текстів та рівні читацької активності. Ми вважаємо ці рівні частинами однієї системи «автор-текст-читач», яка має рівневий характер.

Ключові слова: система «автор-текст-читач», рівні читацької активності.

Various psychologists described the levels of the author's creative activity, the levels of texts and the levels of reader's activity. We consider these levels as parts of one system "author - text - reader". The concept of communicative interaction in the system is offered.

Keywords: system "author - text - reader", levels of reader's activity.

Актуальность темы обусловлена необходимостью интеграции существующих в науке данных и теоретических положений относительно проблемы восприятия, понимания и воздействия сообщений.

Цель статьи – обосновать и описать разработанную нами концепцию информационного взаимодействия в системе «автор – текст – читатель», являющуюся интеграцией теоретических положений о коммуникации автора и читателя.

Теоретическое обоснование изучения психологии писателя и читателя было заложено в отечественной науке Д.Н.Овсяннико-Куликовским [1], который предложил рассматривать художественное произведение как часть диалога автора с другой личностью. Так, Д.Н. Овсяннико-Куликовский полагал, что А.С. Пушкин создал «Медного всадника» в идейном споре с А. Мицкевичем. Изучение читательского восприятия текста в психологической науке началось с работ Н.А. Рубакина [2], постулировавшего необходимость создания новой отрасли науки – библиопсихологии и проводившего экспериментальные исследования по методике, усовершенствованной впоследствии Ч. Осгудом [3]. Современные исследователи называют данную отрасль знаний «психология чтения» [4].

Центр изучения взаимодействия автора и читателя в исследованиях Н.А. Рубакина лежал на изучении читателя. Н.А. Рубакин постулировал тезис о творческом характере читательского восприятия и о его индивидуальном своеобразии. Книга, прочитанная двумя читателями, по Н.А. Рубакину, превращается в две разные книги.

Исследования психологии чтения продолжили А.Р. Лурия [5; 6], Л.С. Цветкова [7], изучавшие восприятие художественных текстов у больных с поражениями мозга в сопоставлении с восприятием здоровых людей. Л.Г. Жабицкая [8] исследовала восприятие художественной литературы школьниками. Восприятие художественной литературы в различных возрастных группах изучали О.И. Никифорова [9], Л.И. Беляева [10; 11], В.П. Белянин [12; 13; 14], Л.Г. Жабицкая [15], Ю.А. Сорокин [16; 17], В.Е. Семенов [18]. Среди зарубежных исследователей, изучавших психологию чтения худо-

жественной литературы, известны работы Айзенка (см. [8]), Ф. Бартлетта [19], Ч. Базермана [20].

Общие закономерности восприятия письменных текстов исследовали Л.Н. Засорина [21], Т.М. Дридзе [22], Э.М. Румянцева [23], Н.В. Чепелева [24; 25] и др.

Особая роль при изучении взаимодействия автора и читателя отводится тексту. «Психологический подход к тексту должен прежде всего опираться на его металингвистическую природу, которая позволяет, с одной стороны, изучать произведение в контексте деятельности, которую он обслуживает, с другой – учитывать связи текста не только с другими текстами, но и с предметной действительностью, отражением которой он является, а также с субъектами, взаимодействия которых он моделирует» [25, с. 44]. «Важнейшей характеристикой текста как модели взаимодействия автора и читателя является его диалогичность» [25, с. 45]. Диалогичный текст способствует «формированию гуманитарного мышления читателя, основным механизмом которого является диалог» [25, с. 48]. Согласно Л.Г. Жабицкой [26], Н.В. Чепелевой [24; 25], Е.И. Боговаровой [27], текст является программой взаимодействия автора и читателя, моделью этого взаимодействия.

Среди названных авторов некоторые исследователи полагают, что текст обладает уровневой структурой. Этой позиции придерживаются Л.Г. Жабицкая [26], Н.В. Чепелева [24], Л.С. Цветкова [7].

Классификацию типов читателей, явно отличающихся по степени возможностей понимания и выраженности читательских навыков, близкую к уровневой, излагают Т.М. Дридзе [22] и Л.И. Беляева [11]. Ч. Базерман [20] выделил три типа читателей: обычные, активные, и читатели-эксперты. Эти типы, на наш взгляд, также обладают уровневыми характеристиками.

В психолингвистике также рассматриваются уровневое порождение текста и уровни текста. При этом выделение колеблется от двух уровней (Д. Слобин [28]) до шести (Г.И. Богин [29]). Наиболее удачными для характеристики порождения текста нам представляется уровни, выделяемые Л.В. Банкевичем [30]: 1) перцептивный, 2) репродуктивный, 3) продуктивный. Для характеристики уровней используется критерий семантики – понимание значения отдельных слов.

В психологии творчества известна концепция творческой активности Д.Б. Богоявленской [31], которая также постулирует уровневый характер творческой активности – уровни пассивный, эмпирический и креативный.

Мы полагаем, что выдающиеся писатели обладают, помимо литературного таланта, способностью представлять себе психологию читателей, их интересы и потребности, и отражают эти особенности в своём творчестве. Выдающиеся писатели чувствительны к атмосфере в социуме. Писатели умеют узнавать о читательских впечатлениях, мнениях и оценках своих книг, организуя своё общение с читателями в виде переписки, публичных ответов, публичных чтений, а также узнавая точку зрения посредников – друзей, редакторов, издателей, продавцов книг. Таким образом, диалог с читателями продолжается в новых произведениях на основе знания автора о читателе.

Неумение представить себе диалог с читателем и его позицию ведет автора к неверной расстановке акцентов и утрате известности.

Диалог с читателем базируется на большей компетенции автора: это общение не на равных, а с позиции «сверху». В основу нашей концепции мы положили модель коммуникативного взаимодействия представителей различных профессий, ведущих профессиональный диалог с позиций «сверху», «снизу» и «на равных», разработанную М.Б. Молокановым [32]. Для описания системы «автор – текст – читатель» нами используется психолингвистический интегративный подход, предложенный И.М. Румянцевой [33]. Суть подхода в том, что для объяснения явлений коммуникативного взаимодействия следует обращаться не только к понятиям, описывающим текст, информацию и коммуникацию, но также и к другим базовым понятиям психологии.

Проанализировав данные литературы по исследованиям проблем диалога, восприятия, понимания и воздействия художественного произведения в системе «автор – текст – читатель», мы констатировали, что изучались лишь части системы, и потому исследования были фрагментарны. Отсутствовал единый теоретический подход, что затрудняло анализ, ограничивало возможности теоретических выводов и объективной интерпретации.

В связи с этим возникла необходимость в разработке комплексного подхода в применении к системе «автор – текст – читатель». Для этого была разработана новая концепция, суть которой мы излагаем ниже.

Мы полагаем, что уровни творческой активности автора, уровни текста и уровни активности читателя представляют собой части одной и той же системы, обладающей уровневым характером.

Для описания уровней системы «автор – текст – читатель» мы используем категориальный аппарат психолингвистики и психологии. Центральной категорией для объяснения коммуникативного взаимодействия системы «автор – текст – читатель» стала категория понимания. Промежуточная категория: метатекст. Базовой категорией является семантика. В неё входят элементы значения – семы, семантические поля.

Периферические категории – восприятие и воздействие.

В диалоге автора с читателем нами выделяются реальный и виртуальный диалог и диалог с культурным пространством.

Реальный диалог являет собой живое общение писателей, поэтов. В результате реального диалога возникает художественный замысел. Виртуальный диалог – это диалог, в котором один из участников является воображаемой личностью. У писателя существует образ читателя, основанный на знании реальных читателей. У читателя существует воображаемый образ автора, знания о котором читатель выводит из произведения и соотносит со знаниями о реальной личности.

В виртуальном диалоге создаётся форма произведения, понятная читателю и соответствующая законам искусства. Виртуальный диалог гармоничен, если творческие возможности автора соответствуют особенностям читательского восприятия. Такое совпадение даёт основание для объединения

коммуникативного взаимодействия автора и читателя в систему, центром которой является текст.

Диалог с культурным пространством – это диалог, при котором автор ориентируется на ценности и знания общества и развивает темы произведений, особо значимых в нём.

Если за восприятием не следует понимание, восприятие фрагментарно. Восприятие фрагментов текста или изолированного слова включает в себя частичное понимание знаков текста и их семантики. То, что воспринято без понимания, воздействует иначе, чем планировал автор. Восприятие и воздействие текста связано с читательскими ожиданиями, представлениями о целевых программах, стереотипами. Воздействует как совпадение, так и несовпадение с ожиданиями. Факторы и приёмы воздействия представляют собой открытый ряд, открывающий возможность новаторства и творческой фантазии писателя, режиссёра, исполнителя.

Частичное восприятие и понимание фрагмента без представления о целостности текста и роли этого фрагмента, а также последующее воздействие фрагмента способны разрушить эстетический эффект и создать неверное впечатление о ценностях автора. Такое частичное понимание следует считать неправильным. Правильное понимание способно противостоять манипулятивному воздействию.

Воздействием обладают художественные приёмы. Воздействующий характер носит информационная оболочка произведения и имя автора.

Понимание текста – процесс, обладающий признаками диалога.

При понимании происходит многократное восприятие.

Понимание – процесс интеграции смыслов текста.

Поиск смысла при понимании является производным от поисковой активности субъекта, но управляется сознательным стремлением к пониманию. Сообщение, смысл которого не найден, отбрасывается индивидом.

При понимании происходит «вхождение» в текст и художественное переживание, эмпатия к героям и к автору. Понимание включает в себя постижение содержания текста, воспроизведение его логических связей, эмоциональных отношений, оценок, метатекста, подтекста, целей автора.

Пониманию свойствен процесс поиска, в основе которого лежит механизм поисковой активности. Понимание предусматривает преодоление стереотипов. При понимании возможно адекватное прочтение текста с теми смыслами, которые автор стремился передать.

Понимание имеет несколько уровней.

Мы постулируем уровневую концепцию коммуникативного взаимодействия и понимания в системе «автор – текст – читатель».

Нами разграничиваются: 1) внеуровневое взаимодействие, при изучении которого выделение уровней необязательно, и 2) уровневое взаимодействие. Для углублённого понимания необходимо уровневое взаимодействие.

Внеуровневое взаимодействие целесообразно рассматривать, если задачи ограничиваются изучением: 1) простых текстов, 2) восприятия и воздействия без понимания, 3) фрагментарного восприятия и понимания, 4) понимания/

непонимания отдельных семантических структур, полей. Внеуровневое взаимодействие проявляется в таких явлениях: последовательность реплик в диалоге, восприятие значимых элементов текста, его фонетики (например, звуков имени), отдельных ассоциаций и понимания связей в смысловых полях.

Более существенной объяснительной силой обладает уровневая концепция понимания текста. Названные аспекты изучения восприятия, понимания и воздействия включаются в неё, как действующие в пределах одного уровня либо влияющие на представление о целом тексте.

Уровневая концепция взаимодействия целесообразна при изучении: 1) непонимания, причина которого – в несовпадении уровней автора и адресата, их ценностей и позиций, 2) углублённого понимания, позволяющего достигнуть уровня автора в интерпретации текстов.

Выделяемые уровни мы различаем количественно и качественно. Качественная характеристика заключается в том, что уровни присущи разным объектам: 1) творческой деятельности автора, 2) текстам, 3) читательской активности.

В количественном отношении нами выделяются три основных и два дополнительных уровня.

При совпадении **основных** уровней автора, текста и читателя происходит понимание. Совпадение уровней и происходящее при этом понимание являются проявлением системности в коммуникации автора и читателя.

Уровни выделены по следующим критериям:

- Нулевой уровень (низший дополнительный) – непонимание значений слов, что может остановить коммуникацию.
- 1-й – семантический – понимание семантики слов в тексте.
- 2-й – коммуникативный – передача и понимание содержания и цели сообщения, передача отношения к реалиям и адресату с помощью координатных метатекстовых сем.
- 3-й – креативный – порождение и понимание подтекста, возможности неоднозначной интерпретации, творческий отклик на произведение.
- 4-й (высший дополнительный) – уровень наадресата, предполагаемого справедливого судьи. Учитывая эту точку зрения, автор стремится достичь наивысшего результата. В то же время критика исходящая из позиций этого уровня, способна остановить творчество.

Первому, второму третьему и четвёртому уровням порождения текста автором соответствуют уровни читательской активности. Нами выделяются пассивный, активный творческий читатель (читатель-автор) и читатель-наадресат. Нулевому уровню соответствует не-читатель (человек, недостаточно знающий язык текста, не способный понимать художественную литературу).

Уровневую концепцию порождения и понимания текста с её составляющими мы изобразили на схеме (рис. 1).

Нулевой уровень затрудняет коммуникацию и способен остановить её из-за трудностей в понимании отдельных знаков текста.

Первый уровень начинается с понимания семантики слов текста. Слова задают ориентиры – указания на реальные объекты и их признаки, а также их оценку. В использовании языка главное – одинаковое понимание значений одних и тех же слов коллективом. Но язык способен и на передачу уникальной информации, индивидуальных значений. К первому уровню относится семантика. Ко второму уровню относятся изложение фактов, грамматика, фатические сигналы, описывающие коммуникантов и регулирующие ход коммуникативного процесса. Третий уровень помогает читателю находить авторский подтекст, адресата, прототипа. Четвертый уровень задаёт идеал моральных и эстетических ценностей. Он способен остановить творчество и коммуникацию из-за критического отношения к тексту.

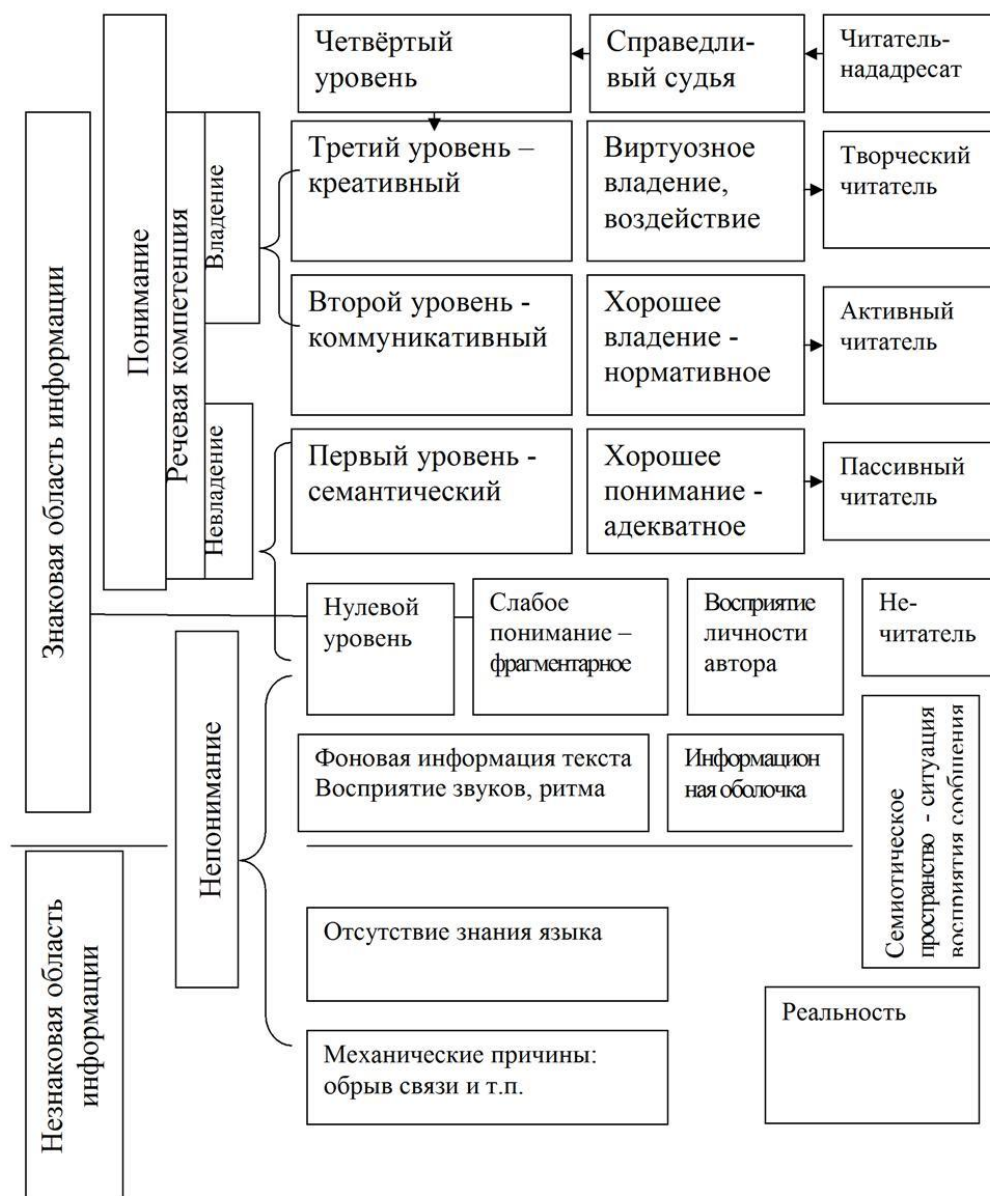


Рис.1. Уровни порождения и понимания текста

Уровни автора отражаются на созданных текстах и определяются нами по текстам. В основном мы рассматриваем уровни автора и текста как одно целое.

Но их можно разграничить, если автор завышает притязания или не справляется с поставленной им творческой задачей.

Выделяемые различными авторами уровни, относящиеся к творческой активности автора текста, к тексту и к творческой активности читателя, являются частями одной системы «автор – текст – читатель», обладающей уровневым характером. Предложена уровневая концепция коммуникативного взаимодействия в системе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Овсянико-Куликовский Д.Н. Вопросы психологии творчества / Д.Н. Овсянико-Куликовский. – СПб: Д.Е. Жуковский, 1902. – 301 с.
2. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги: Краткое введение в библиологическую психологию / Н.А. Рубакин. – Переизд. – М.: Книга, 1977. – 264 с.
3. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия: Сб. переводов / Сост. и ред. д-р филол.н. Ю.М. Лотман, канд. физ.-мат.н. В.М. Петров. – М.: Мир, 1972. – С. 278-297. – (Современные зарубежные исследования).
4. Михайлова Г.М. О состоянии и тенденциях развития психологии читателя и чтения / Г.М. Михайлова, Б.Г. Умнов // Психологические проблемы чтения / Отв. ред. Е.Я. Зазерский. – Сб. науч. тр. ЛГИК им. Н.К. Крупской. – Т. 62. – С. 3-12.
5. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. – М.: Эйдос, 1994. – 96 с.
6. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: для студентов высших учебных заведений по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2009. – 319 с.: ил.
7. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект / Л.С. Цветкова. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2008. – 421 с.
8. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности / Л.Г. Жабицкая / Под ред. О.И. Никифоровой / Кишинёвский гос. ун-т им. Ленина. – Кишинев: Штиинца, 1974. – 134 с.
9. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: Книга, 1982. – 152 с.
10. Беляева Л.И. Мотивы чтения и критерии оценок произведений художественной литературы у различных категорий читателей / Л.И. Беляева // Художественное восприятие: Сб. ст. / Под ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: АН СССР, 1971. – С. 162-176.
11. Беляева Л.И. К вопросу о типологии читателей / Л.И. Беляева // Проблемы социологии и психологии чтения. – М.: Книга, 1975. – С. 143-160.
12. Белянин В.П. Аспекты изучения психологии читателя / В.П. Белянин. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 110 с.
13. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В.П. Белянин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 123 с.
14. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: (Модели мира в литературе) / В.П. Белянин. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
15. Жабицкая Л.Г. Творческая индивидуальность автора художественного произведения и её восприятие читателем / Л.Г. Жабицкая // Психологические проблемы чтения / Отв. ред. Е.Я. Зазерский. Сб. науч. тр. ЛГИК им. Н.К. Крупской. – Т. 62. – 1978. – С. 133-142.
16. Сорокин Ю.А. Художественный текст как совокупность читательских оценок / Ю.А. Сорокин // Социология и психология чтения. Труды Гос. библиотеки им. В.И. Ленина. Т. 15. – М.: Книга, 1979. – С. 194-198.
17. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю.А. Сорокин; АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. ред. А.И. Новиков. – М.: Наука, 1985. – 168 с.

18. Семенов В.Е. Социальная психология искусства: Актуал. проблемы / В.Е. Семенов; Ленинград. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 165, [2] с.
19. Bartlett, F. Remembering; A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, 1995. – 337 p.
20. Bazerman Ch. The informed writer: Using sources in the disciplines. – 3-rd ed. – Boston: Houghton: Mifflin comp., 1989. – xiii, 513 p.: ill. –s. pr.
21. Засорина Л.Н. Структура читательской деятельности: психолого-педагогический аспект / Л.Н. Засорина // Психологические проблемы чтения / Отв.ред. Е.Я. Зазерский. – Сб. науч.тр.ЛГИК им. Н.К. Крупской. – Т.62. – 1978. – С. 13-20.
22. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
23. Румянцева Э.М. Взаимодействие автора и читателя научного текста / Э.М. Румянцева // Психологические проблемы чтения / Отв.ред. Е.Я.Зазерский. – Сб.науч.тр. ЛГИК им. Н.К. Крупской. – Т.62. – 1978. – С. 127-132.
24. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В.Чепелева. Ред. Н.Я.Сідаш. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.
25. Чепелева Н.В. Текст как объект психологического исследования / Н.В. Чепелева, Н.П. Федченко, Л.П. Яковенко // Актуальні проблеми психології. Т. 2. Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелевої. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 44-54.
26. Жабицкая Л.Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы / Л.Г. Жабицкая // Проблемы социологии и психологии чтения / Гос. библиотека им. В.И. Ленина. – М.: Книга, 1975. – С. 130-142.
27. Боговарова Е.И. Человек читающий, или Психология активного рационального чтения: Учебно-методическое пособие / Е.И.Боговарова. – Черкассы: БРАМА, 2002. – 96 с.
28. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д.И.Слобин // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 143-207.
29. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И.Богин.– Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1975. – 106 с.
30. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка / Л.В. Банкевич. – М.: Высшая школа, 1981. – 112 с.
31. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская; АПН СССР. НИИ общ.и пед. психологии, Сев.- Кавк. науч. центр высш. школы; Отв.ред.и авт. предисл. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
32. Молоканов М.Б. Двухмерное пространство модели коммуникативного взаимодействия / М.Б. Молоканов // Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С. 51-60.
33. Румянцева И.М. Новая парадигма психолінгвістики: інтегративна теорія речі / И.М. Румянцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди: Наук.-тех. зб. – Вип.15. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 113-115.

Сивопляс Н. В. (м. Слов'янськ)

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАКУРС ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТЕНДЕНЦІЙ ДО СИЛИ ТА ДО СЛАБКОСТІ З ТЕНДЕНЦІЯМИ ДО ЗАДОВОЛЕННЯ ТА ДО РЕАЛЬНОСТІ

Стаття посвящена проблемі адаптації суб'єкта к соціуму. В статті раскрыта роль противоречивости принципа реальности и принципа удовольствия и их влияние на адаптивность субъекта. В статті ставиться акцент на взаємосвязи процесса адаптации и тенденцій к психологической силе и к психологической слабости.

Ключевые слова: адаптация, принцип реальности, принцип удовольствия, бессознательное, условные ценности, психодинамический подход.

The article is dedicated to problem of social adaptation of subject. In the article is presents the role of principle of pleasure and principle of reality and there influence on adaptation of subject. In the thesis of connection of adaptation problem and tendency "to psychological force", "to weakness" has been determined.

Keywords: *adaptation, principle of pleasure, principle of reality, tendency "to psychological force", tendency "to weakness", psychodynamic approach.*

У статті ставиться проблема виявлення передумов соціальної адаптації суб'єкта в контексті дії різних тенденцій серед яких пріоритетність мають просоціально зорієнтовані тенденції, що мають спрямування «до психологічної сили» (далі: «до сили» і аналогічно – «до слабкості»). Вагомим для нас залишається питання взаємозв'язку різних тенденцій в контексті їх боротьби в рамках двох напрямків: «до сили» і «до слабкості».

Дотримуючись психодинамічної теорії ми ставимо акцент на внутрішніх детермінантах дезадаптованості суб'єкта, що пов'язані із суперечливістю тенденцій "до задоволення" та "до реальності". Теоретичний аналіз, що представлений у даному дослідженні передбачає виявлення конкурентних (суперечливих) тенденцій психіки до задоволення та до реальності, та їх вплив на адаптацію суб'єкта. У науковій літературі Ф.Е. Василюк [1], Д.В.Віннікотт [2], Л.Ф.Обухова [5], Х.Хартман [9], З.Фрейд [6,7], Т.С. Яценко [10-13], ставиться наголос на взаємозв'язку принципу реальності та принципу задоволення та його провідному значенні для функції адаптації, соціалізації суб'єкта.

Метою статті є висвітлення глибинно-психологічного ракурсу проблеми взаємозв'язку процесу адаптації і тенденцій до сили і до слабкості.

У розкритті окресленої проблеми адаптація представлена як процес пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього і внутрішнього середовища; спрямована на збереження і підтримання гомеостазу [4, с. 10]. Це досягається шляхом соціалізації, що є "процесом, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних для життя у суспільстві" [3, с. 66]. Феномен адаптації охоплює і здатність розрізняти суб'єктивні уявлення (фантазії), і зовнішні сприйняття у зовнішньому середовищі. У психоаналітичній концепції поняття "зовнішня реальність" та "зовнішній світ" часто вживаються як синоніми оточуючого середовища. Х. Хартман у своїх дослідженнях використовував термін "оточуюче середовище, середньоочікуване" для позначення типу середовища, на яке з самого початку розрахований організм індивіда, що й запускає механізм адаптації. Дослідник стверджував, що соціалізація можлива за рахунок наближення суб'єкта до принципу реальності та відступів від принципу задоволення [9].

У дослідженнях Г. Маркузе наголошено, що життя людини полягає в здобутті задоволення, а принцип реальності вчений зводить до поняття соціальної норми, відповідно до якої всі цілі людини мають бути спрямовані до праці та виконання певного обов'язку [див.: 9]. Таким чином у концепції Г. Маркузе принцип задоволення та принцип реальності представлені як протилежні, наділені здебільшого соціальним змістом. Це знівельовує

глибинний аспект позначених принципів, модифікацію принципу задоволення в принцип реальності. Ґрунтуючись на положеннях психодинамічної теорії, ми зосереджуємо увагу на глибинно-психологічних детермінантах процесу адаптації, розкриття яких потребує розуміння впливу суперечливих тенденцій психіки до задоволення та до реальності на процес соціальної адаптації.

У межах глибинної психології психіка розглядається у трьох аспектах: динамічному, енергетичному та структурному. Енергетичний ракурс бачення та розуміння цілісного феномену психіки інтегрує розуміння психічного в контексті дієвості “Ід”, його життєвості у поведінці суб’єкта. У контексті наукової проблеми, заявленої у статті, особливої уваги потребує питання соціологізації тенденцій “Ід”. Яценко Т. С. зазначає: “... імпульси “Ід” проходять школу соціологізації через жорна цензури “Супер-Его” шляхом витіснень. Школа соціалізації включає вербалізацію та символізацію (маскування) семантики тенденцій “Ід”, які суперечать нормативним цінностям (цензурі “Супер-Его”) [10,с.28]. Указані вище процеси пов’язані з формуванням такого прошарку несвідомого, як передсвідоме, яке втілює бажання “Ід”.

Тенденції “до сили” та “до слабкості”, пов’язані з підструктурою психіки “Ід”. Останнє знаходить вираження в боротьбі двох принципів, а саме: принципу задоволення та принципу реальності. У психоаналітичній концепції З. Фрейда обґрунтовано взаємозв’язок “Его”, “Супер-Его” та “Ід” за вертикаллю, підкреслено антагонізм їх взаємозалежностей. “Ід” спонукає суб’єкта до вдоволення потягів, що відповідає принципу задоволення. Принцип реальності пов’язаний із свідомим спрямуванням активності особи на соціальні досягнення, орієнтацію на майбутнє, на успіх (престиж) – на адаптацію до соціуму. За таких обставин реалізація потягів наштовхується на суперечність із просоціальними інтересами “Я”, які контролює “Супер-Его”. Таким чином, селекціонування потягів “Ід” здійснюється “Супер-Его” в унісон з вимогами соціальної адаптивності суб’єкта.

У психоаналітичному вченні З. Фрейда підкреслювалася нерівнозначність принципу задоволення, принципу реальності та принципу постійності. Принцип задоволення, згідно із дослідженнями З. Фрейда, є панівним принципом регуляції психічної діяльності. В його основі лежить первинно властиве людському організму несвідоме прагнення до отримання задоволення безпосередньо або опосередковано (в тому числі і уникнення незадоволення) [4, с.349]. Принцип задоволення підкорений потягу до смерті (Танатосу) і виводиться з принципу постійності [6, с. 349]. Тобто, певне незадоволення викликає напруження, а усунення його або одержання задоволення зменшує або слугує уникненню його [4, с. 265]. Психічний апарат має тенденцію утримувати наявну кількість збудження на можливому більш низькому або постійному рівні. Це виявляється у “економічному принципі” – збереженні у витраті енергії. Протікання психічних процесів регулюється принципом задоволення: актуалізуючись щоразу напругою, яка пов’язана із незадоволенням, направляється на її зменшення, тобто усунення незадоволення або отримання задоволення [6, с. 349]. З. Фрейд зазначає: «Прогресуючий розвиток так само, як і регресуючий, можуть бути наслідком зовнішніх сил, які

спонукають до прилаштування, а роль потягів в обох випадках могла обмежитися тим, щоб закріпити вимушену зміну як джерело внутрішнього задоволення” [7, с.336] Принцип задоволення не керує плином усіх психічних процесів, оскільки йому протидіють різні інші сили, внаслідок чого результат не завжди відповідає принципу задоволення. В якості основної сили, яка протистойть принципу задоволення, З. Фрейд розглядав принцип реальності [7]. Принцип реальності слугує узгодженню несвідомих потягів отримання задоволення з вимогами зовнішнього світу, з об’єктивною (природною та соціальною) реальністю. Цей принцип формується у процесі і у результаті соціального становлення особистості, її соціалізації. З. Фрейд зазначав, що принцип задоволення заміщується принципом реальності під впливом прагнення організму до самозбереження, але при цьому досягнення задоволення лиш тимчасово відстрочується [7, с. 304]. Відтіснення і часткове заміщення принципу задоволення принципом реальності нерідко спонукає людину до відмови від прагнення досягнути безроздільного задоволення. Принцип реальності виявляється в урахуванні реальних умов та можливостей задоволення потягів, нерідко у відмові від різних способів їх задоволення [4, с. 265]. Проте, принцип реальності лише відстрочує задоволення і веде до нього завуальованим шляхом. Тобто, принцип реальності виявляється у блокуванні певних способів досягнення задоволення, і дотриманні вимог соціуму, що забезпечує адаптацію суб’єкта до соціуму.

Єдність і боротьба зазначених принципів зумовлюють конфліктність психічного життя людини і психодинаміку. Протидія принципу задоволення та принципу реальності зумовлює виникнення внутрішньої суперечності психіки. Інстанція “Супер-Его” спонукає слідування соціальним вимогам та інтроектованій сукупності вимог з боку батьків, що блокує потяги з Ід. Інтроектовані батьківські цінності втілюються в умовних цінностях. Умовні цінності визначаються Т.С. Яценко як такі що включають в себе відступ від реальності, що диктується потребами ідеалізованого «Я». Ідеалізація незмінно пов’язана із дією психологічних захистів і передбачає певний відступ від реальності. Цьому сприяє захисна система, що включає процеси суб’єктивної інтеграції психіки шляхом соціально-перцептивних викривлень. Семантику ідеалізованого “Я” суб’єкта визначають умовні цінності та слугують подоланню відчуття меншовартості (слабкості) через ілюзорне відчуття сили. У процесі розвитку суб’єкта умовні цінності соціологізуються і актуалізуються в життєвих ситуаціях, маскуючись раціоналізацією і синтезуючись з нормативними цінностями, що мають просоціальний характер. У дослідженнях психодинамічного підходу нормативні цінності можуть набувати характеристик умовних, прикладом цього слугує розходження задекларованих людиною цінностей з логікою її поведінки. Психологічні захисти узгоджують орієнтацію суб’єкта на просоціальні устремління та цілі з орієнтацією на задоволення інфантильних бажань власного “Я”. Ці суперечності захисти ілюзорно долають через соціально-перцептивні викривлення реальності, забезпечуючи суб’єктивну інтеграцію психіки. Психологічні захисти зумовлюють “невидимість” викривлень реальності для суб’єкта, створюючи можливість відчуття сили “Я”.

При цьому психологічні захисти маскують цей процес від свідомості суб'єкта [13, с. 12]. Ми вважаємо, що неусвідомленість суб'єктом умовності власних цінностей та наявності соціально-перцептивних викривлень зумовлює соціальну дезадаптацію та психологічну незахищеність суб'єкта.

Суперечність тенденцій психіки до задоволення та до реальності зумовлює виникнення внутрішніх суперечностей, які мають індивідуально-неповторний вияв у поведінці суб'єкта. Дослідження впливу конкуруючих принципів психіки до задоволення та до реальності на процес соціальної адаптації у контексті тенденцій “до психологічної сили” та “до психологічної слабкості” потребує аналізу логіки несвідомого, і, відповідно, феноменів базових та ситуативних захистів. У зв'язку з цим для нашого дослідження особливо важливе значення має “Модель внутрішньої динаміки психіки, розроблена Т.С. Яценко (рис. 1.)

Створена Т. С. Яценко “Модель внутрішньої динаміки психіки” (рис. 1) відображає психодинамічне бачення та концептуальне узагальнення закономірностей психіки, що характеризуються суперечливістю тенденцій. Т.С. Яценко зазначає, що ці тенденції зумовлені в одночасному спрямуванні до минулого досвіду (“в дитинство”) та до соціальних успіхів (“у майбутнє”) [10, с. 76].



Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки (за Т.С. Яценко)

Згідно із концепцією психодинамічного підходу, окрім антагоністичних зв'язків структурних компонентів психіки, визначених З. Фрейдом – “Ід”, “Его”, “Супер-его”, по вертикалі, існують також лінійні взаємозалежності між суперечливими сферами психічного. Здобутки психодинамічної теорії переконують, що саме внутрішня суперечливість психіки в її взаємозв'язках по горизонталі (антиномія) та вертикалі (антагонізм) є істотною характеристикою цілісності її системи. У класичному психоаналізі доведено, що, контактуючи із зовнішнім середовищем, психіка виявляє протистояння та протидію. У психодинамічній моделі це відображають структурні компоненти, подані по вертикалі: “Ід” (“Воно”), “Его” (“Я”) та “Супер-Его” (“Над-Я”).

У презентованій “Моделі” “Его” розглядається як базова структура в її свідомих і несвідомих виявах, що знаходять вираження у системі психологічних захистів, які асимілюють нормативні та умовні цінності, детерміновані інтроектами від первинних лібідних об’єктів в едіпів період розвитку суб’єкта. Інтеграційні процеси, завдяки суб’єктивній зінтегрованості психіки синтезують ранні та пізніші інтроекції та ідентифікації у цілісне “Его”. Інстанція “Ід” – це ірраціональне, дифузно-хаотичне утворення, що енергетично каталізує активність особи у відповідності з принципом задоволення: напруга знижується при задоволенні потреби” [10, с. 80]. Для вибору об’єкта задоволення потреб необхідний вторинний процес, який допоміг би співвіднести потреби і реальність [10, с. 83]. Такою об’єднувальною інстанцією для несвідомої сфери є передсвідоме. Саме у передсвідомому несвідомі імпульси “Ід” набувають досвіду вербалізації, а значить, і досвіду соціалізації, про яку “дбає” “Над-Я”.

Свідоме має просоціальні цілі, які втілюються у прогнозуванні людиною майбутнього, сфера несвідомого (передсвідоме) по своєму упорядкована і має свою “мету”, неусвідомлювану суб’єктом. Саме в цьому свідомі і несвідомі сфери згармонізуються, проте в діаметрально протилежних напрямках (див.: рис. 1.– стрілки 2 і 5). Ці дві сфери функціонують відносно автономно, акцент падає на їх взаємозв’язок.

У межах психодинамічної теорії Т. С. Яценко, якої ми дотримуємося у своєму дослідженні, захисна система розуміється як цілісне утворення. Цілісність захисної системи зумовлена взаємозв’язком емоційного, когнітивного та поведінкового рівнів. Структурний аспект психологічних захистів виражений у певній симетрії – з одного боку – нормативні цінності, а з другого – умовні (відповідно: ідеал “Я” – ідеалізоване “Я”) [10]. Нормативні цінності тісно пов’язані із необхідністю адаптації до соціуму. Вони інтегруються із соціально-прийнятними, загальнолюдськими цінностями, ідеалом “Я”, якому властиве спрямування у майбутнє. Умовні цінності з одного боку інтегруються з нормативними, а з іншого – з інфантильними цінностями “Я” (рис. 1, стрілка 5). Інфантильні цінності інтерес (рис. 1, стрілка 5) конкурують з про соціальними (стрілка 2). За рахунок такої різноспрямованості глибинно-психологічних тенденцій (стрілка 5) з про соціальними (стрілка 2) виникає дезінтегрованість, яка порушує психічну рівновагу.

Захисти, з одного боку, зберігають незмінними і задовольняють інфантильні (глибинно-психологічні) інтереси “Я”, а з іншого, – забезпечують захист “Я” в його ідеалізованих надбудовах через таку підструктуру, як ідеалізоване “Я”. Епіфеноменом психологічних захистів є відступи від реальності, семантика яких підпорядкована генеральному механізму – “від слабкості до сили” (див.: рис. 1.1, стрілка 3 – 4). Т. С. Яценко виділяє базові й ситуативні (периферійні) захисти. Базові захисти реалізують глибинно-психологічні цінності й інфантильні інтереси “Я”, покликані довести до завершення “справи дитинства”. Ситуативні захисти, “хоч і пов’язані з базовими, в більшій мірі слугують адаптації до ситуації “тут і тепер” [11, с. 60]. Базові і ситуативні захисти взаємопов’язані між собою, тому разом

підпорядковуються тенденції “до сили” (див.: рис. 1., стрілка 4). Базові захисти, на відміну від ситуативних, покликані забезпечити реалізацію цінностей інфантильного “Я” (див.: рис. 1.1, стрілка 5). Семантичну сутність базових захистів можна встановити через виявлення логіки несвідомого, яка є “іншою логікою”, порівняно із логікою свідомого. Суперечність цих логік породжує слабкість “Я” суб’єкта (див.: рис. 1.1, стрілка 3).

За умов вираженої особистісної проблеми стрілка 4 – 3 (слабкість “Я”) набуває суцільності, домінуючи над стрілкою 3 – 4 (сила “Я”). Враховуючи взаємозв’язок зазначених різновидів захисту і те, що ситуативні захисти симультанно несуть інтереси базових захистів, то супутнім їх спільного функціонування є відступи від реальності. Т.С.Яценко зазначає: “Виникає парадокс, коли самі психологічні захисти підривають цю лінію (тенденцію “до сили”) вимушеними (і для захистів також) відступами від реальності...” [10, с. 63]. У відступі від реальності “Его” та домінуванні примітивних, інфантильних захисних механізмів проявляється слабкість. Вони, як вказує автор, “детермінуються глибинно-психологічними цінностями (цінностями інфантильного «Я») і мають різноспрямовані тенденції «до сили Я» (ситуативні захисти, що задають поведінку) і «до слабкості Я» (базові захисти, що задають спрямованість психіки)” [11, с. 204].

Несвідоме (Ід), що первинно підпорядковане принципу задоволення, за умов підкорення цьому принципу свідомого (Его), сила “Супер-Его” зменшується, що спричинює внутрішню дисгармонійність суб’єкта.

Новітні дослідження Т. С.Яценко переконливо доводять, що несвідоме асиметричне по відношенню до свідомої сфери. Відповідно певну асиметрію (алогічність) можна спостерігати і в тенденції “до сили”: перш за все, тенденція до сили, має просоціальний характер (усвідомлюваний ракурс). Дослідження, проведені у форматі психодинамічного підходу, дозволяють вердити, що тенденція “до сили” є універсальною: діє як на рівні свідомого, так і на рівні несвідомого. На рівні несвідомого у зв’язку із чинниками породженими едіпальною залежністю, ця тенденція набуває парадоксальних форм (до реалізації інфантильних цінностей), що на рівні свідомого може мати вияв у ірраціональних формах поведінки. Ця ірраціональність проявляється у тому, що поведінка особи суперечить її свідомим намірам.

Тенденція “до сили” на глибинному рівні підкоряється принципу задоволення, а на рівні свідомого підпорядковується принципу реальності. Оскільки психіка цілісна, принцип задоволення і принцип реальності постійно функціонують в парі. Відбувається певна боротьба і трансформація принципу задоволення – його соціологізація. Так, людина відчуває задоволення від власної дисциплінованості, стриманості та коректності поведінки, від своєї вихованості чи рівня свого професіоналізму. На таку гармонізацію свідомого і несвідомого зорієнтована психокорекція за методом АСПН. Пізнання неусвідомлюваних, глибинно-психологічних тенденцій психіки, сприяє запобіганню розвитку дезадаптаційних процесів.

Таким чином, принцип задоволення і принцип реальності слугують розв’язанню проблеми тенденції “до сили” і її впливу на соціальну адаптацію

суб'єкта. Пізнання несвідомого є можливим завдяки сталості, повторюваності та незмінності його проявів та закону вимушеного повтору. Глибинне пізнання приводить до певного фіксованого, інфантильного моменту, в який розпочалося формування системних характеристик несвідомої сфери. Інфантильні фіксації, які детермінують формування статичних характеристик психіки пов'язані з суперечністю між принципом реальності та принципом задоволення.

Психокорекційний процес сприяє внутрішній гармонізації особистості, чому сприяє усунення розпорошування енергії на реалізацію інфантильних глибинно-психологічних потреб (принцип задоволення), і на просоціальні цілі, адаптацію до соціуму (принцип реальності). Така суперечність може спричинювати зниження мотивації суб'єкта і втрату внутрішньої тотожності. Домінування принципу задоволення над принципом реальності спричинює ірраціональність вчинків, нівелювання соціальних норм та вимог суспільства, що в цілому є ознаками дезадаптації. Отже, процес соціальної адаптації психіки суб'єкта передбачає долання суперечливості цих двох принципів та набуття можливостей пріоритетності принципу реальності над принципом задоволення. Це сприятиме більш успішній соціалізації та адаптації суб'єкта до плінних, змінюваних умов оточуючого середовища. Узгодженість суб'єктивно зорієнтованих умовних цінностей з соціальними цінностями забезпечує відповідність між бажаннями й прагненнями суб'єкта та засобами їх досягнення, що сприятиме ефективній та успішній взаємодії суб'єкта з оточуючим середовищем, а отже і його адаптованості.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Васильук Ф. Е. Психология переживания (анализ predetermined критических ситуаций) М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
- 2.Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – Екатеринбург, 2004. – 400 с.
- 3.Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. – Электронное издание. – М.: Кирилл и Мефодий, 2003. – 2 CD-ROM.
- 4.Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо «Психология общения», 2003 – 640 с.
- 5.Обухова Л.Ф. Развитие классического психоанализа в работах А.Фрейда. // Детская (возрастная) психология. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1999. – 344 с.
- 6.Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – Спб.: Питер, 2002. – 384 с.
- 7.Фрейд З. Я и Оно // Очерки по психологии сексуальности / Пер. с нем. – Мн.: ООО „Попурри“, 1999. – 458 с.
- 8.Фромм Э. Гуманистический психоанализ. Хрестоматия. – Спб.: Питер, 2002. – 544 с.
- 9.Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации / Под общ. ред. М.В. Ромашкевича. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с. (Серия: «Теория и практика психоанализа»).
10. Яценко Т.С. Основы глубинной психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
11. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
12. Яценко Т.С. Основы глубинной психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
13. Яценко Т.С., Чобітько М.Г. Малюнок у психокорекційній роботі психолога практика. – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ В АНТРОПОГЕНЕЗІ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ВІЗУАЛЬНО-МИСЛЕННЄВОГО ОБРАЗУ

В статье раскрывается процесс становления в антропогенезе знаково-символической функции визуально-мыслительного образа. Доказано, что вначале первобытного общества наглядное мышление способствовало развитию вербально-логических видов мышления, на завершающей его стадии развитие вербально-логического мышления способствовало поднятию на более высокий уровень наглядной формы мышления, в частности, визуального мышления и его знаково-символической функции, которая проявилась в создании нового вида наглядных образов-образов-концептов.

Ключевые слова: *визуально-мыслительный образ, вербально-логическое мышление, образ-концепт.*

The paper reveals the process of formation in symbolic anthropology, symbolic function of the visual-mental image. It is proved that at the beginning of primitive society visual thinking contributed to the development of verbal-logical thinking in the final stages of its development of verbal-logical thinking helped lift to a higher level of visual forms of thinking, in particular, visual thinking and its semantic-symbolic function, as manifested to create a new kind of visual images-images-concepts.

Keywords: *visual-image thinking, verbal and logical thinking, image-concept.*

Метою нашого дослідження є вивчення розвитку наочних видів мислення та, зокрема, становлення знакової природи візуально-мисленнєвого образу в антропогенезі.

Виходячи з поставленої мети, розглянемо особливості візуальних форм відображення у людей стародавнього світу, який включає три різних, самотійних пласти: “архаїчну” культуру, (так зване примітивне суспільство з родовою та племінною соціальною організацією), культури стародавніх держав (давньоєгипетську, Шумеро-Вавілонську) та “античність”(стародавня Греція).

В ряді наукових досліджень [2; 3; 5; 6] доведено, що процес становлення знаку нерозривно пов’язаний з розвитком форм психічного відображення. В процесі культурно-історичного розвитку суспільства розвиваються та виникають нові форми психічного відображення, які в процесі людської діяльності та комунікації утворюються та закріплюються спочатку як зовнішні предметні дії і згодом, інтеріоризуючись, стають внутрішніми (Виготський Л.С.).

На початковому етапі генезису наочних форм відображення існувала нульова міра знаковості, тобто сам предмет репрезентував самого себе, виступав як автономний знак. Через властивість репрезентації із зростанням виділення означуваної сторони знаку з матеріально-енергетичної взаємодії речей, знак набуває іншої важливої риси – умовності. З набуттям умовності – знак стає уособленим, відносно самотійним, неоднорідним з тими матеріальними системами, які беруть участь у взаємодії та виконує роль посередника між ними.

Перші предметні дії стародавньої людини мали першосигнальне

(образне) відображувальне підґрунтя. Подальший розвиток психічних форм відображення відбувався через заміну одних дій іншими (еквівалентами), та через заміну їх жестами, системами жестів, які в процесі багаторазових повторень набувають інформаційного характеру. На наш погляд, розглянутий етап є початковим у розвитку невербальної системи знаків, зокрема, візуальних знаків. Інтеріоризація зовнішніх жестових дій поклала початок розвитку та становленню внутрішніх структур мисленєвих дій, наочно-мисленєвих образів.

Інтелект передлюдини, як і конкретно чуттєве мислення сучасних антропоїдів ґрунтувався на першій сигнальній системі. Його ситуативний характер визначався безпосередніми ситуаціями біологічної життєдіяльності. [3, с. 3]. У свою чергу, наочно-дієвий характер інтелекту передлюдини визначався тим, що процеси, котрі протікали у корі її мозку, були подібні до таких операцій людського розуму, як спілкування, відволікання, аналіз, синтез тощо, які існували тільки в ситуації чуттєвого сприймання речей, утворюючи єдність з поведінкою, зовнішньою діяльністю, із припиненням якої припинялися і всі розумові процеси.

Суть конкретно-чуттєвого мислення, на думку Н.Н. Ладигіної-Котс, визначалася встановленням зв'язків слідових образів предметів з безпосереднім їх сприйманням на базі діючого аналізу і синтезу ситуації, що розглядається. Мислення носило суто індивідуальний характер і визначалося досвідом індивіда, що закріплювався в його нервовій системі у формі слідів від дії подразників у минулому [3, с.18].

Це мислення мало неусвідомлений характер і містило в собі диференціацію лише форм предметів, відстаней між ними, але не містило знання їх істотних властивостей.

Поступово образ за рахунок підсумовування минулих удалих досвідів, стає більш генералізованим і стійким, аніж у антропоїдів. Слабшає збіг поля уявлення з полем зору. Розвиваючи здатність відходити від конкретної ситуації до абстрагування, відбувається перехід від сенсорно-перцептивних образів до образів-уявлень. Це робить її поведінку більш варіативною і більш адаптованою до різних ситуацій. Наприклад, за Д.А. Ждановим, та сама кістка-дрюк, могла слугувати як засіб для захисту і нападу в зовсім різних ситуаціях.

Д.А.Жданов в своєму дослідженні дійшов висновку, що в австралопітеків відбувалося нібито “мерехтіння образу”, тобто образи-уявлення виникали як “тенденція, що зароджується”. Головною особливістю конкретного мислення австралопітека і відмінністю його мислення від людського є відсутність ідеального образу, який би міг виступати метою, образом-метою і робити його трудовий акт цілеспрямованим. Іншою основною особливістю є відсутність здатності передбачати (здатність до антиципації), що ґрунтується на здатності (хоча б елементарній) до ідеального оперування уявленнями, образами-уявленнями, здатності до вибіркового і цілеспрямованого їх “зв'язування”, з'єднання. На думку С.Л. Рубінштейна, саме поява уявлень, образів-уявлень (які мають хоча і мерехтливий характер) є передумовою розвитку ідеальних форм відображення, властивих людському мисленню.

Таким чином, у своєму розвитку мислення первісної людини, від наочно-

дієвого, яке нерозривно було пов'язане з перцептивними образами, підіймається до наочно-образного, завдяки появі образів-уявлень. Перехід наочності у внутрішній план (поява ідеального плану мисленнєвого процесу) відбувався через інтеріоризацію нароблених схем поведінки та трудового процесу первісної людини. З виникненням ідеального образу мислення набуває цілеспрямованості, а відтак набуває людського (усвідомленого) діяльнісного характеру.

Найбільш ранні форми візуальної репрезентації думки (як форми мислення) знайшли своє відображення в наскальному живопису первісних людей, у наочних зображеннях подій їхнього життя [1].

Ці зображення, створені десятки тисяч років тому, зустрічаються в різних печерах. Наприклад, у печері Пасьяга в Північній Іспанії вони (зображення) не є ще письмом, але в них уже міститься найважливіший елемент, що притаманний будь-якому письму: матеріалізована форма реконструйованих мисленнєвих процесів. Але щоб “прочитати” ці повідомлення необхідно знати значення зображених фігур. Таким чином, поряд з репрезентативною та умовною функціями наочного образу, вже на цьому рівні виникає конвенціональність та інтенціональність як властивості знакових систем.

У зображеннях давньоєгипетської і давньошумерської культур (як більш високого рівня в розвитку стародавньої людської культури) можна побачити більш виражений рівень стилізації зображуваного, що свідчить про подальший розвиток їх конвенціональності та інтенціональності. На думку Ф.Клікса, ці зображення вже носять характер нормування та стандартизації, який підвищує надійність розпізнавання написаного. Зображення-знаки стають більш однозначними і незалежними від індивідуальності комунікаторів, вони вже можуть бути використані для передачі повідомлень між людьми, які не знають одне одного [5, с. 181]. Прикладом цього, може слугувати давньоєгипетська косметична скринька часів першої династії (близько 2850 р. до н.е.): сокіл праворуч угорі, як символ фараона, (заслугує на увагу тотемне походження цього символу) тримає мотузку, пропущену через губи людської голови. Таким способом вели полонених. На спині полоненого – шість квіток лотосу. Квітка лотосу була знаком тисячі, оскільки величезна кількість лотоса росла на болотах верхнього Нілу. Отже, зображення несло інформацію про те, що фараон привів шість тисяч полонених.

Це зображення вже носить характер конкретно-понятійного висловлювання на рівні візуалізації. Понятійними одиницями тут виступають: фараон, полонений, шість тисяч і дія інтеракції між ними (полон). Але ці поняття ще носять конкретно-образний характер, що підтверджує нашу думку про існування візуальних понять, які є однією з форм мисленнєвої діяльності. Їхній розвиток став основою піктографічної писемності. Вже в давньоєгипетській писемності з'являються піктограми понять, тобто образні репрезентації певних класів об'єктів. Рівень візуалізації цих “понять” визначався рівнем здатності до абстрагування та узагальнення у представників тієї чи іншої епохи. І якщо ранні піктограми містили лише сценічно-сюжетні елементи, то надалі відбувається їх ускладнення за рахунок включення в них кількох наочних зображень-знаків, що відображали уже певну послідовність

виразу інформації, при цьому відзначається висока міра їх стилізації. Так, у Шумерів знаки “рот” і “їжа”, послідовно зображені, означали слова “їсти”, а послідовність знаків “гора” і “жінка” - вираз “дівчина-рабиня”, тому, що рабів захоплювали в північних гірських районах. У старокитайській писемності з'єднання знаків “рот” і “двері” означало “справлятися” (довідуватися). У такий спосіб описувалася подія, процес. У давньошумерській писемності знаки “чоловік” і “плуг” означали селянина. Це, все-таки, на нашу думку, більш візуально-сценічний опис, аніж слово в сенсі фонетично закодованого знаку нашої писемної мови. Піктограми поступово здобувають характер орнаменту, що говорить про їх високий рівень стилізації. Цим візуальним образами уже притаманна певна частка символізму. Так, прикладом цього є те, що в печері Ле Труа-Фререр на стіні вирізаний образ самки північного оленя з передньою частиною зубра, що нагадує давньоєгипетські символи та різні тварини. Над всіма цими тваринами піднімається дивна міфічна істота з “людськими ногами, із хвостом і рогами, вона танцює і грає на флейті чи подібному інструменті” [5].

Підґрунтям стратегії пізнання, властивої архаїчному мисленню, було порівняння з відомим (за Ф.Кліксом), що у свою чергу стало засадовим стосовно розвитку найпростішої з мисленнєвих операцій у логічній структурі мислення – порівняння. Це, на нашу думку, підтверджує те, що однією з головних функцій візуальних символів є пізнавальна функція. Вона виявляється в тому, що візуальні символи допомагають своєрідно пояснювати непізнане на наочному рівні архаїчного мислення, а також сприяють розвитку операціональних структур мисленнєвого процесу, і, зокрема, наочного мислення.

Аналізуючи зображення даного періоду, зокрема, ідеограми, піктограми, можна зробити висновок про зростання ролі раціонального в наочних образах порівняно з чуттєвим компонентом. Наочний образ поступово починає здобувати все більш знакову природу.

На думку Ф. Клікса здатність застосовувати знаки протягом тисячоріч перебувала в досить розвинутому стані. Вона сформувалася в рамках магії, а саме при використанні особливих властивостей знаків указувати на щось інше, заміщати його, тобто крім пізнавальної функції передачі інформації, знаки несуть у собі в архаїчному мисленні ще і функцію регуляції із зовнішнім світом, через застосування магічної сили: що здатна викликати чи попередити щось незвичайне, вигнати надприродні сили чи перемогти їх. Таким чином, за наочними образами-символами, завдяки їх властивості вказівки та заміщення, закріплюється регулятивна функція наочного образу.

Архаїчне мислення, незважаючи на те, що в ньому відбувалося подолання перцептивного начала і з'являлися раціональні понятійні компоненти, за своєю суттю залишалося наочно-образним, що гальмувало інформаційні можливості з одного боку, і стимулювало розвиток знакової функції мислення, з іншого боку.

Відомо, що піктографічний спосіб передачі інформації обмежений у своїх виразних можливостях, оскільки зображення менш наочних елементів образами-знаками було пов'язане зі значними труднощами, до того ж необхідними стають знаки інтеракції між наочними поняттями. З розвитком

трудової діяльності, освоєнням реальності підвищується рівень абстрактності понятійних утворень, що викликало певні труднощі в їхній передачі, оскільки основними операціями наочно-образного мислення, заснованого на метафоричній символізації, були порівняння і стилізація. Тому, на шляху до універсального засобу вираження будь-яких думок, така писемність була тупиковою гілкою [5]. Необхідно відзначити, що наочність образних знаків обумовлювала визнання їх найкращою формою вираження образних думок.

Розвиток знаково-символічної функції наочних образів можна простежити на прикладі різних форм зображень. Протягом 2000 років тривав перехід від образів-символів, різних видів піктографічної писемності до алфавітного письма, що опосередковувалося змішаними формами, в яких поступово відбувалося заміщення понять-образів (наочних понять), введенням понять-знаків, тобто – графічних знаків. Це носило глобальний характер, що просліджувалося й у розвитку давньоєгипетських ієрогліфів і в шумерському і хетському клинописі, минойській писемності, у писемностях індійської культури. Поступово відбувається заміна образу-знака на знак-образ, що репрезентував звукові поняття. Прикладом цього є поява письма-ребусу, суттю якого було відтворення за допомогою образів звуків, як репрезентантів думки. І вже не наочний образ, а самі звукові утворення виступають як знак-поняття. Знаки втрачають подібність з річчю, що позначається, вони починають репрезентувати звукові утворення, уможливають безпосередню фіксацію абстрактних понять у письмі. “Іконограма перетворюється у фонограму” [5, с.185].

З розвитком “знаково-звукової” писемності наочні образи продовжують відігравати важливу роль у передачі інформації. Наприклад, одним словом позначалися різні поняття і для того, щоб домогтися більшої міри однозначності вводилися так називані детермінанти-ідеограми. Вони були за своєю суттю “вищими” поняттями, що охоплювали усю сферу значення даного слова. Якщо мався на увазі папірус, при ньому стояв ідеографічний знак рослини. Над словом юнак ставився ідеографічний знак рослини, а віск – був вищим знаком для мінералів, і навіть існували детермінанти для абстрактних і метафоричних понять. Отже, перехід від образів-знаків до “звукових” знаків відбувався через низку трансформацій, метафоричну стилізацію образних писемних знаків до більш стилізованих і далі – позбавлених образності символічних знаків.

Подібну трансформацію наочно-образних структур у вербально-логічні можна простежити і на прикладі становлення різних систем числення. Спочатку число (кількість) визначається перцептивним вираженням про потужність безлічі, при цьому немає ще сенсорної розчленованості, диференціації однієї речі і цілої безлічі, які носять образні назви. Далі відбувається гомогенізація обчислювальних об'єктів, це здійснюється співвідношенням їх з різними допоміжними безліччями, що говорить про зріст здатності до абстрагування, у даному випадку до абстрагування кількісної характеристики від всіх інших властивостей допоміжної безлічі. Далі всі найменування чисел трансформуються в характеристику безлічей, а потім у знак для числа. Прикладом адитивної системи образів-знаків числових безлічей можуть бути

індивідуальні знаки єгипетської числової системи: одиниця, десятка, сотня (ліворуч - праворуч). Квітка лотоса позначає тисячу, 10000 позначалося символом очерету, що рясно виростав на берегах Нілу, сто тисяч – фігурою жаби, а мільйон зображувався ієрогліфічним знаком бога повітря, безмежного простору [5, с. 213].

На нашу думку, це можна представити як послідовність наступних етапів: 1) наочний образ-безлічі; 2) образ-знак безлічі; 3) знак-образ; 4) числовий знак; 5) вербальна система найменування чисел. Таким чином, простежується той самий шлях розвитку знакових форм, що і в розвитку писемності: від наочного образу- до образу-знаку, як проміжного етапу трансформації його - до знаку-образу,- потім його трансформування в числовий знак та його звуковий еквівалент.

Ми бачимо, що на певному етапі розвитку логічних структур інтелекту, який просліджується у процесі розвитку писемності, знак втрачає свою наочність і стає акустичним, “звуковим” знаком. Отже, що на цьому етапі відбувається диференціація сигніфікативної функції на вербальну і візуальну, і це виступило основою подальшого розвитку поряд з наочними видами мисленнєвої діяльності вербально-логічних видів мислення. Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що наочні форми мисленнєвої діяльності відіграють важливу роль у розвитку вербально-логічних форм мислення. Наочні образи-знаки з’явилися раніше і стали підґрунтям для створення знакових видів писемності, а потім опираючись на останні піднялися на більш високий рівень-візуального мислення, метарівень створення образів-концептів.

Засадовою стосовно розвитку мисленнєвої діяльності людини, і зокрема, візуального мислення є загальна картина світу, притаманна тому чи іншому суспільству, яка визначає стратегії пізнання цього світу і творення індивідуальних образів світу її представників. Однією з основних характеристик картини світу є наочність. Вона нерозривно пов’язана з предметним характером людської діяльності.

Домінування візуальної, “картинної” наочності картини світу пов’язано з тим, що більше 90% інформації про світ людина одержує через зорові відчуття і живе споглядання. Тому більшість образів у картині світу мають візуальний характер. Залежно від історичної епохи і сфери, де створюється картина світу – форми наочності будуть змінюватися. Специфіка наочності картини світу буде розширюватися в бік зростання можливості використання різних способів побудови тієї чи іншої картини світу, від “сенсуальної очевидності” – до “умоглядної очевидності” [4].

Візуальне мислення та його образи здатні відтворити всі ті універсальні категорії, концептуально-чуттєві поняття, які виступають “каркасом” творення картини світу у всі часи і у всіх народів. Це такі категорії як час, простір, зміна, причина, доля, число, відношення чуттєвого до надчуттєвого, відношення частини і цілого.

Вихідними для побудови, конструювання картини світу є просторово-часові відносини, які “замикають” собою границі світу, його системну

організацію та впорядкованість утворюючих, пов'язаних з антропоцентричною сферою, категорій: доля, право, соціальний лад [8].

Таким чином, наочно-просторові та метричні характеристики візуалізованої картини світу можуть співвідноситися з культурно-духовними категоріями світорозуміння тієї чи іншої культурно-історичної картини світу.

У різні історичні епохи існував різний рівень індивідуалізованості картини світу. Так, в архаїчних традиційних суспільствах картина світу індивіда відрізнялася меншою індивідуалізованістю, ніж у наступні епохи. Це, в першу чергу, було обумовлене характерним для даної конкретної епохи рівнем самоусвідомлення і світорозуміння, що відображає також рівень розвитку інтелектуальної сфери представників даного суспільства. Картині світу первісного суспільства притаманний високий рівень наочності, яка має свої особливості: домінують наочно-дієве і наочно-образне мислення, переважають перцептивні образи, конкретні образи-уявлення, котрі в силу своєї деталізованості і низького рівня узагальненості близькі до перцептивних образів.

Підґрунтям виникнення архаїчного мислення, що представлене розвитком певних видів писемності і систем числення, є образ світу представників даного суспільства, який, у свою чергу, відображає загальну картину світу, властиву первісному суспільству та визначає стратегії пояснення непізнаних взаємозв'язків і визначається ними. Так, у міфологічній картині світу існувала множинність уявлень часу і просторова багаторівневість світу. Початковою просторово-часовою категорією “візуально-категоріальною моделлю”, початковим станом міфологічного Всесвіту був Хаос як наочний образ первинної неупорядкованості субстанції світу, іменованої в міфах безоднею, порожнечею, океаном, нескінченним простором, імлою, водою. У перших архаїчних моделях світу “острівці” упорядкованості буття (аналогі родової території людини) розміщувалися усередині хаосу. У більш пізніх моделях світу простір уже з'являвся у вигляді кінцевих, відносно упорядкованих областей, зв'язки між якими були ще слабо структурованими, але світ Хаосу (як джерело зла) витіснявся далеко за її межі.

Якщо розглядати становлення культурно-історичної картини світу як візуально-концептуальну модель побудови світу, основними координатами якої є простір і час, то перша така модель носила “лінійний”, “горизонтальний характер” [7]. В архаїчній горизонтальності моделі світу верхнім світом (світом предків) є верхів'я ріки (південь), нижнім (світом мертвих) – північ. Світу живих відповідав середній плин ріки. Таким чином, перші візуально-концептуальні моделі картини світу архаїчних суспільств мали два виміри. Прикладом таких образів світу є модель “трьох китів” чи “трьох” черепах, на яких стоїть плоска Земля.

Поступово “візуально-концептуальна модель” картини світу набуває тривимірного характеру, з'являється вертикальний вимір. Її рівні представлялися як Небо, Земля і Тартар, – які поєднуються вже не рікою, як у горизонтальній моделі, а “світовим деревом”, корені якого розташовувалися в нижньому світі, крона – в небесах. Існувала безліч різних тривимірних моделей картини світу, в яких з'являлася велика кількість вертикальних і горизонтальних рівнів і ярусів.

Наприклад, у міфологічній тривимірній картині світу алтайців і тувинців мова йшла про 99 шарів земної твердині і 33 шари небес [7].

Множинність і розмаїтість міфологічних моделей картини світу пов'язані з розвитком символічних структур у свідомості архаїчної людини, з розвитком операціональних механізмів її розумової діяльності, чому сприяло виникнення різних видів діяльності людини, її взаємодія з навколишнім середовищем. Тривимірні “візуально-концептуальні” моделі картини світу більшою мірою відповідали образу світу архаїчної людини, що розширюється і поглиблюється, виконуючи пізнавальну і регулятивну функції. І, водночас, тривимірні моделі були продуктом розвитку інтелектуальної діяльності людини, її перцептивно-мисленнєвої діяльності.

Таким чином, ми бачимо, що просторово-часові межі картини світу розширюються з розвитком наочного мислення людини і, водночас, можливості “концептуального бачення” людини можуть обмежуватися існуючим у її свідомості образом світу, тобто, будь-яка картина світу є евристичною й антиевристичною одночасно. З евристичною функцією картини світу пов'язується її інтерпретаційна “оптична” сила і широта, з антиевристичною - її обмеженість, нездатність включати у свій “кут зору” певні явища світу. Людина просто не сприймає того, що знаходиться поза її уявленнями про світ. Ці непомічені явища потрапляють до людської уваги при зміні фундаментальних картин світу. Отже, антиевристичність картини світу є стимулом до її зміни.

Картина світу архаїчного суспільства визначалася високою мірою інтегрованості індивіда і природи. Безпосередня і постійна конфронтація із силами фізичного світу, з його вражаючими феноменами і їхньою надлюдською могутністю створюють сильне емоційне ставлення до таких сил. Це виявляється в анімістичному образі світу, в якому є місце божествам, демонам і духам, дії яких наділяються людськими мотивами і способом мислення [5]. Архаїчному образу світу притаманна висока емоційна чутливість і афективність спілкування, високий рівень образності та іконічно вірне відтворення предметів у спогадах і уявленнях. Невідомі нові події, процеси, явища природи інтерпретуються за аналогією з відомими: грім чи повінь вважалися покаранням могутньої істоти за образу, чи зневагу, порушення заповідей. Ідентифікація індивіда зі звичаями роду створює соціальну згоду. Домінуючим моделям світобачення та індивідуальним образам світу представників даного суспільства притаманний низький динамізм.

Виникнення символічної функції візуальних зображень в архаїчному суспільстві пов'язана з міфологічним мисленням первісної людини. Кожне візуальне зображення можна розглядати як репрезентацію цілісної первісної картини світу. Це виступило когнітивною підставою реалізму печерного живопису кроманьонців. Дослідники палеолітичного мистецтва від Е.Ларте до А. Брейля і Г. Кюна вважають, що цілісне зображення оленів (наприклад, “маг, що зачаровує оленів” у Ле Труа-Фререр) є художнім втіленням зорових вражень первісної людини. С.Н. Замятнін, М. Рафаель вважають, що ці зображення створені “штучно”, називають їх “першим ляльковим театром” чи “композиціями магичної боротьби”, Ламінг-Емперер називає їх “великими

міфологічними поняттями”, а Леруа-Гураш – “міфограммами” [1, с. 10]. Це свідчить про те, що ці композиції, які є “сконструйованими” - відбивають духовне життя, картину світу первісного суспільства. Найрізноманітніші дії стосовні обрядів, наприклад, родючості, ініціації, організації полювання, відбиті в антропоморфних зображеннях і відтворюють дієву, активну природу наочного мислення первісної людини.

Прикладом розвитку символічної функції візуального образу є дані про поступову зміну кількості антропоморфних зображень, зокрема, жіночої фігури (одного з домінуючих символів архаїчного мистецтва, у верхньому палеоліті: реалістичний жіночий образ у мистецтві малих форм, наскальному мистецтві; образи, що поєднують реалістичні й умовні принципи зображення; стилізовані жіночі образи). Дослідники підкреслюють глибокий символізм жіночих зображень.

Підтвердженням впливу міфологічного світу архаїчної людини на її спосіб “бачення” є запропонована в середині 90-х позаминулого століття Е. Піттом [1, с. 21] гіпотеза про те, що палеолітичні статуетки є портретними зображеннями реальних жінок, хоча ця точка зору не заперечує і культовий характер цих візуальних форм. Це “культ родючості”, культ “еросу” тощо.

Праці з порівняльної етнографії таких видатних учених як Е. Тейлор, Дж. Фрезер, Дж. Мак-Леннон, Б. Спенсер показують роль “культових символічних зображень” у виникненні ранніх форм релігії: тотемізм, анімізм, фетишизм, культ предків. Це підтверджує не тільки існування впливу картини світу на “бачення”, на семантику наочних образів, але і те, що візуальні форми впливають, формують, змінюють образ світу первісної людини.

Дж. Фрезер у своїй праці [9] розкриває активну роль візуальних форм у процесі взаємодії первісної людини з навколишньою природою, а також у розвитку її мислення. Магічне мислення, згідно Дж. Фрезера, ґрунтується на двох принципах: 1) подібне робить подібне, або наслідок схожий на свою причину (“гомеопатична магія”); 2) речі, що знаходилися в контакті один з одним, продовжують взаємодіяти і на відстані (контактліозна магія).

Інша точка зору підтверджується дослідженнями відомого етнографа Е. Тейлора, який ще в 1865 р. зробив спробу пояснити зміст зображень льодовикової епохи вірою в магічну взаємодію об'єкта і його зображення. Цей підхід до вивчення архаїчного зображення поділяє російський дослідник Л.К. Попов, який, зіставляючи палеолітичні малюнки з малюнками ескімосів, дійшов висновку про те, що мистецтво палеоліту виникло не через “пошуки задоволення”, не як естетична діяльність, а через прагнення підкорити собі за допомогою магії стихійні сили природи і диких звірів [1]. Ідея про те, що первісна людина малювала на стінах печер великих тварин, на яких полювали, не заради “забави і задоволення”, а з метою магічного впливу на них, щоб забезпечити удачу в їх промислі і сприяти їх розмноженню, була розвинута в працях С. Рейнака, А. Брейля, Л. Леві-Брюля й ін. Що ще раз підтверджує соціальну природу розвитку, становлення візуального образу і його знаково-символічної функції, яка виникла, виходячи з потреб суспільства.

Підтвердженням пізнавальної стратегії архаїчної людини, суть якої полягає в тому, що подібне заміщує подібне, частина заміщує ціле – є і жіночі статуетки, яким приписувалася магічна сила, здатна забезпечити успіх на полюванні. Вивчення семантики візуальних форм архаїчного первісного суспільства верхнього палеоліту, зокрема, зображень жінки говорить про їх символічну функцію. Так, відомий етнограф П.П. Єфименко пише: “Образ жінки-родоначальниці, жінки-охоронниці домашнього вогнища і разом з тим – за властивостями свідомості первісної людини, що переносить на зовнішній світ первинний лад людського існування, - господарки і покровительки навколишньої природи (наприклад, мати і господарка звірів) міг в уявленні палеолітичних мисливців дуже рано поєднатися з образом тієї тварини, чи тих тварин, від яких залежало існування мисливської групи. Таким чином, – робить висновок автор, – тут могла одержати початок у перших своїх, ще, мабуть, зародкових проявах, переплітаючись з мисливською магією, ідеологія первісних осілих суспільств, всюди в цих умовах, що виливалася у форму шанування предків, родоначальників родової громади” [1, с. 23].

Дуже цікавим у плані вивчення розвитку візуальних форм і становлення їхньої знаково-символічної функції, а також їхнього взаємозв'язку з образом світу первісної людини є аналіз еволюції антропоморфних зображень жінки в палеолітичному мистецтві, зроблених З.А. Абрамовою. Автор відзначає, що на першому етапі розвитку цих образів існують лише умовні позначення жіночої статі, знаки-символи. На другому етапі, за часом, що співпадає з ориньяко-паригордійською епохою в палеоліті Франції, широко поширюються реалістичні зображення жінки. На третьому етапі (середній палеоліт) реалістичні жіночі статуетки стають одиничними, поширення одержують гравіровані зображення на плитках каменю. У наскальному мистецтві поруч з фігурами жінок з'являються малюнки звірів. На четвертому, заключному, виокремленому З.А. Абрамовою етапі (фінальний мадлен) підсилюється умовність у зображеннях, у скульптурі відбуваються стилізація і схематизація жіночих образів.

Спробуємо провести психологічний аналіз даного генезису візуальних форм антропоморфних зображень. На першому етапі розвитку цих образів існують лише умовні позначення жіночої статі, що, на наш погляд, відбивають лише особливості «зображувальної» здатності первісної людини, аналогічної першим «карлючкам» дитини, яка зображує предмет через дію з ним, чи навіть зображений не сам предмет, а дія. Відбувається так зване “візуальне опредмечування” речі через дію, що відображає й у першому, і в другому випадку конкретний, наочно-дієвий рівень мисленнєвої діяльності. Це підтверджується етнографічним дослідженням А.Д. Столяра, яке присвячене соціально-історичній природі жіночих знакових зображень верхнього палеоліту. Так, відкриті в Ла Ферассі (Франція) вигравіровані на блоках і плитах вапняку трикутні, овальні, дугоподібні, іноді з рискою посередині знаки, розглядаються автором як геометризовані контурні зображення жіночих фігур, “...абстрактна жінка в зовсім іншому, соціально значущому тлумаченні її життєтворної функції...” [1, с. 25].

Антропоморфні зображення цього етапу антропогенезу відтворюють

певний рівень становлення образу світу первісної людини, особливостей її візуалізації: наочне тільки те, що функціонально значуще. Тому денотатом знаків і символів є, в першу чергу, не предмет, а дія з ним.

На першому етапі власне знаково-символічна функція, на наш погляд, ще є неусвідомлюваною, зображення відбиває особливості сприймання навколишнього світу первісною людиною.

Другий і третій етапи генезису антропоморфних зображень відбивають зрослою здатність до диференціації в загальній структурі пізнавальних здібностей первісної людини, розвиток операціональної структури її сприймання, і внаслідок цього, наочні образи (як частина загальної картини світу) стають більш заглибленими і диференційованими. Цьому сприяло ускладнення предметної діяльності первісної людини, ускладнення “образотворчої” і трудової функції руки, а також ускладнення її соціальних зв'язків.

Посилення умовності в зображеннях і скульптурі на четвертому етапі за рахунок стилізації і схематизації зображень відбиває вже якісно новий рівень таких візуальних операцій, як здатність до узагальнення, візуального абстрагування, диференціації. На цьому етапі відбувається, на наш погляд, осмислення знаково-символічної функції візуальних форм, як такі зображення використовуються для заміщення предметів у магічних діях і обрядах. Наочний “образ-дія” піднімається на рівень конкретних образів-уявлень, мислення стає наочно-образним і навіть з'являються елементи вищого рівня наочності – візуального мислення.

На цьому етапі картина світу одухотворюється, стає анемістичною, де вигадливо переплітаються міфологічне і реальне, що і відбивається у візуальних формах і їхній знаково-символічній функції, відбивається зародження духовного життя в первісному суспільстві. Ми знаходимо підтвердження цьому в праці етнографа А.К. Філіппова, в якій простежується думка про те, що у верхньому палеоліті існувало два типи образотворчої діяльності, з яких один – схематичний – міг бути зв'язаний з магічними церемоніями, а інший – реалістичний – залежав від конкретного сприймання реального життя. “У магічних зображеннях, - на його думку, - немає місця особливим естетичним прийомам і засобам, що організовують структуру художньої конкретно-чуттєвої цілісності, немає необхідності показувати сюжетно замкнуті ситуації...” [там же, с. 29], це дає поштовх розвитку символічних винаходів з переходом до схематичних зображень, що несуть функцію конвенціональних знаків.

Інший дослідник петрогліфіки первісного суспільства Г. Кюн, зіставляючи виділені А. Брейлем початковий і кінцевий етапи еволюції мистецтва палеоліту від ориньяка до кінця мадлена й азіля, дійшов висновку про споконвічну протилежність двох тенденцій розвитку двох видів мистецтва – лінеарного і пластичного, абстрактного і натуралістичного (за його термінологією), чи “імажинативного” і “сенсорного” [1]. З'являється так званий умовно-геометричний стиль зображень (стилізований), кожен елемент якого міфологічний і несе певну інформацію. Так, наприклад, концентричні півкола можуть символізувати людей, що сидять, цілу тотемну групу, плем'я, групу

мисливців у стійбищі, а коло з розбіжними променями – людей, що стоять чи лежать навколо багаття.

Зовсім протилежним способу стилізації є спосіб, що називають древнім каноном живопису [8]. Для нього характерним є те, що художник бачить предмет одночасно з різних сторін чи у різні моменти часу. Його зображення складається з зображень окремих “проекцій” (цілісних видів), отриманих при розгляді предмета з різних точок зору (різних сторін), чи навіть шляхом синтезу зорових вражень від різних сторін предмета (зсередини і ззовні). Але при цьому важливою умовою є те, що “конструкт” повинен бути цілісним. Предмети, які мають протяжність у просторі (наприклад, земля, стіни), зображувалися сумою окремих частин, кожна з яких являла собою окремий цілісний вигляд (погляд згори чи збоку) [8, с. 101]. Зокрема, щоб зобразити бойові колісниці, що йдуть у бій, розташовані кількома рядами, які йдуть у далину (атака на широкому плато), єгипетський живописець малює окремо кожен ряд колісниць (погляд збоку) і ставить їх у площині зображення буквально один на одного, тобто, він нібито розбиває протяжний простір на окремі смуги, які й зображує. При цьому цілісність зображення досягається шляхом накладання однієї смуги зображення на іншу.

Виходячи з цього, можна говорити про те, що загальна стратегія пізнання, яка існувала у первісному суспільстві породжує стратегії наочного відображення, зображення, а відтак і творення (творчу візуалізацію) образів, такі як стилізація, (крайнім проявом якої є схематизація) та стратегію “конструктив,” що підтверджується у зображеннях, малюнках даної епохи, які дійшли до наших часів, які, на нашу думку, можна вважати, певною мірою, “прастратегіями” сучасних індивідуальних візуально-мисленнєвих стратегій.

Таким чином, ми вважаємо, що кожний виділений етап у “зображувальній здатності” первісної людини відбиває рівень її здатності до візуалізації “бачення”, яка нерозривно пов’язана з домінуючою картиною світу у даному суспільстві, формує його і є його відбитком (продуктом). Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що зі зміною картини світу змінюються не тільки змістові, але й операціональні компоненти візуального мислення. Сам візуальний образ здобуває вищу міру властивості знаковості.

Необхідно відзначити, що стародавнє суспільство пройшло дуже великий шлях у своєму творенні картин світу: від Хаосу до моделі світорозуміння Всесвіту як Космосу-єдиного і впорядкованого цілого. Прикладом може бути, космологічна модель картини світу Аристотеля, яка завершує міфологічне світобачення, і яка функціонує в “конечному і неоднорідному просторі з визначеним центром, котрий співпадає з центром землі”.

У древніх греків поступово відбувається деміфологізація картини світу. Поділ на світ міфологічний і світ реальний стає усе більш виразним. Відбувається зародження наукових знань, змінюються пізнавальні стратегії, але найважливішим у плані пізнання, є спроба дослідження ними механізмів розумової діяльності людини. У результаті чого мислення древніх греків піднімається на більш високий рівень когнітивності – метарівень, завдяки якому “розумові процеси, правила і результати стали настільки ж

споглядальними, як рух зірок” [5, с. 242]. Основним принципом такої пізнавальної стратегії є доведення розв’язку як шлях розв’язання задач (Фалес Мілетський). Як наслідок виникає питання про правила зв’язку понять у мисленні. За цим стоїть розрив між світом явищ і його глибинних структур, диференціація понять від слів і відділення мовлення від мови, що привело до відкриття логічних форм мислення. Мислення стає абстрактним завдяки відкриттю універсальних форм логічних структур. Прикладом того, що візуальний образ стає більш умовним і більш абстрактним (більш знаковим), набуває рис концептуальності, є виникнення графічної системи математичних знаків, геометричні побудови Піфагора тощо.

Отже, можна зробити **висновок** про те, що, якщо на початку первісного суспільства наочне мислення сприяло розвитку вербально-понятійних видів мислення, на завершальній його стадії розвиток останнього сприяв підняттю на більш високий рівень наочної форми мислення, зокрема, візуального мислення та його знаково-символічної функції, що проявилася у створенні нового виду наочних образів-образів-концептів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропоморфные изображения. Первобытное искусство.- Новосибирск: Наука, 1987. – 224 с.
2. Глезер В.Д. Зрение и мышление. – Л.: Наука, 1985. – 246 с.
3. Жданов Д.А. Возникновение абстрактного мышления. – Харьков, 1969. – 173 с.
4. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 248 с.
5. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: История развития человеческого интеллекта. – Киев, 1988.-295 с.
6. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач. – К.: Либідь, 1994.
7. Прокофьева Е.Д. Старые представления селькупов о мире / Природа и человек в религиозных представлениях народов Сибири и Севера. – Л., 1976. – С.56-87
8. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир. – М: Эдиториал УРСС, 1996. – 224 с.
9. Франк-Каменецкий И.Г. Первобытное мышление в свете яфетской теории и философии // Язык и литература. – Л., 1923. – Т.3.-С.35-46.

Стасюк У. Л. (м. Київ)

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В данной статье рассматриваются вопросы смысла жизни в широком контексте и смысложизненных ориентаций будущих психологов в более узком. Рассматривается значимость смысла жизни, как ключевой динамической смысловой системы, которая определяет направленность жизни субъекта. В статье представлены результаты исследования смысложизненных ориентаций будущих психологов, которое является частью комплексного психосемантического исследования специфики когнитивно-мотивационных факторов выбора профессии студентами-психологами.

Ключевые слова: *смысл жизни, профессиональный образ мира, смысложизненные ориентации будущих психологов.*

The article focuses on the issues of sense of life in wide context and on purposes in life of students-psychologists. It is mentioned that key elements of professional image start forming at the beginning of professional education and therefore research of purposes-in-life is most reasonable in this period of time. Results of research of students-psychologists' purposes-in-life are presented in this article.

Keywords: *sense of life, professional image of the world, purposes in life of students-psychologists.*

Постановка проблеми. Проблема смислу життя належить до ряду міждисциплінарних, оскільки є однією з традиційних проблем філософії, теології, художньої літератури та естетики, у яких перш за все аналізується змістова сторона смислу. Проте питання в чому полягає смисл життя не входить у компетенцію психології. У психології вивчається смисл життя з точки зору його впливу на життя людини, а також психологічна причина втрати і різних шляхів, якими людина набуває смислу. Смисл життя – це психологічна реальність, незалежно від того, у чому конкретно для людини він полягає.

Психологія вивчає, як і під впливом яких обставин і факторів відбувається формування смислу життя в індивідуальному розвитку, і як сформований смисл життя або переживання його відсутності впливає на життєдіяльність і свідомість особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усвідомлення проблеми смислу як загальнолюдської проблеми та значне підвищення інтересу до проблеми смислу в західній психології припадає на 1950-1960-ті роки минулого століття.

У статті «Смисл як інтегративний фактор» Е. Вайскопф-Джолсон відмічає, що існуючі визначення смислу групуються в основному навколо трьох: смисл як інтеграція особистісної та соціальної дійсності, смисл як пояснення та інтерпретація життя і смисл життя як життєва мета чи задача [12]. Найбільш розгорнуті теоретичні явлення про смисл представлено у теорії Ф. Фенікса в рамках першого розуміння [10], Дж. Ройса в рамках другого [11].

Ідея смислу як інтегруючого фактору людського життя, що була закладена в роботах А. Адлера та К. Юнга, лягла в основу теорії особистості В. Франкла. Ми дотримуємось саме концепції В. Франкла і його розуміння смислу в рамках третього підходу [7]. У своїй концепції він виділяє три основні частини: вчення про прагнення до смислу, вчення про смисл життя і вчення про смисл життя і вчення про свободу волі. В. Франкл розглядає прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, притаманну всім людям. Це прагнення є основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості. Це «найбільш людський феномен, оскільки тварина ніколи не буває стурбованою смислом свого існування» [7, с. 14].

На відміну від А. Адлера, для якого смисл життя виступав як те, що несвідомо та довільно складається у перші роки життя, у В. Франкла пошук та реалізація смислу життя виступає як завдання, на яке людина спрямовує всі свої зусилля. Прагнення пошуку і реалізації людиною смислу власного життя В. Франкл визначає як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, це основний двигун поведінки і розвитку особистості.

В. Франкл вводить уявлення про цінності – смислові універсалиї, що кристалізувалися в результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству довелося активно стикатися. Це дозволяє узагальнити можливі шляхи, якими людина може зробити власне життя осмисленим: «По-перше, за допомогою того, що ми даємо життю (в сенсі нашої творчої роботи), по-друге за допомогою того, що ми беремо від світу (в сенсі переживання цінностей), в третє за допомогою позиції яку ми займаємо по відношенню по долі яку ми не зможемо змінити» [там само, с.20].

Відповідно до такого підходу виділяються три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин. Пріоритет, на думку В. Франкла, належить цінностям творчості. При цьому, «смислу і цінності набуває праця людини як її внесок до життя суспільства, а не просто як її заняття» [там само, с. 28]. Смысл праці людини полягає, насамперед, у тім, що вона як особистість вкладає у свою працю. Цінності творчості вважаються найбільш природними і важливими.

Серед інших авторів, що розглядають смысл як інтегративну структуру особистості, Ф. Фенікс дає найбільш детальний аналітичний опис самого смыслу. Він виділяє чотири параметри смыслу: 1) переживання, рефлексивна самосвідомість, опосередковані поведінкові реакції, 2) логічні принципи структурування цього переживання, 3) вибір значущих смыслів серед множини потенційних комбінацій і розробка їх в руслі усталених у цивілізації традицій, 4) вираження смыслових структур відповідними символічними формами [10, с. 22-25].

У вітчизняній психології поняття смыслу розробляється в діяльнісному підході, згідно з яким, реальні життєві відносини виступають кінцевим джерелом смыслу, а безпосереднім смыслотворним фактором, силою і функцією виступає мотив діяльності. О.М. Леонтьєв прослідковує детермінацію смыслу до її об'єктивної основи: «Розвиток смыслів – це продукт розвитку мотивів діяльності, а розвиток самих мотивів діяльності визначається розвитком реальних відношень людини до світу, зумовлених об'єктивно-історичними умовами її життя» [3, с. 53].

Досліджуючи особистісні смысли, О.М. Леонтьєв вводить поняття смылових структур, які є перетвореними формами життєвих відношень суб'єкта. Життєві смысли і більш-менш складні системи справжніх життєвих відношень суб'єкта, які стоять за цими смыслами, дані в його свідомість і включені в його діяльність в перетвореній формі смылових структур. У сукупності ці структури утворюють систему смылової регуляції життєдіяльності суб'єкта, яка забезпечує підпорядкування діяльності суб'єкта життєвій необхідності, відношенням зі світом. У той же час розвиток і ускладнення смылової регуляції розширює можливості людини довільно будувати свої стосунки зі світом.

Таким чином, можна стверджувати, що життя кожної людини об'єктивно має смысл, який, однак, може і не усвідомлюватись до самої смерті. Смысл життя у феноменологічному аспекті визначають як більш чи менш адекватне переживання інтенціональної спрямованості власного життя. Смысл життя

являє собою концентровану характеристику найбільш стрижневої та узагальненої динамічної смислової системи, що відповідає за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого.

Професійна діяльність базується на професійному та особистісному досвіді, тому оволодіння професією, крім засвоєння певних когнітивних схем, вмінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення смислових структур, структур суб'єктивного досвіду. Особливого звучання ця проблема набуває для професії практикуючого психолога, яка входить до системи взаємовідносин “людина – людина”, тому що у цьому випадку формування професійних особливостей особистості залежить від особливостей самої професії.

Дослідження особистості, спрямовані на пізнання її смислової сфери, також передбачають вивчення індивідуального образу світу – інтегральної системи уявлень індивіда про діяльність та про себе. Такий підхід, зокрема, представлений у дослідженні А.М. Донцова та Г.М. Білокоритової [2]. Згідно з ними, вивчення професійного образу світу майбутніх психологів має будуватися на основі дослідження професійних уявлень студентів-психологів, які складаються із двох основних взаємопов'язаних підсистем: суб'єктної та предметної. Перша з них утворена сукупністю уявлень спеціалістів про психолога як суб'єкта професійної діяльності, друга – сукупністю уявлень про зміст діяльності психолога.

Найважливішим параметром професійного образу світу психолога, за О.М. Еткіндом, є специфічний образ людини, специфічні узагальнені уявлення про людину, які визначають характер способів описання та взаємодії з нею [8]. Проблема професійного психологічного образу людини розглядається у контексті специфічних характеристик психології академічної та практичної. На думку автора, практична психологія передбачає зверненість дій суб'єкта-психолога до суб'єкта-клієнта, що й визначає діалогічний характер його професійної психологічної діяльності. У нашому дослідженні фігурує інший образ – образ професіонала як значущого іншого та образ Я самого майбутнього психолога, стосовно якого фіксуються оцінки та самооцінки протягом процесу навчання у ВНЗ.

Пояснюючи природу перебудови смислів у процесі професійного навчання, О.Ю. Артем'єва спільно з І.Б. Ханіною визначили цей процес як спрямовану перебудову суб'єктивного досвіду, яка складається не тільки із трансляції смислів та професійної категоризації об'єктів, пов'язаних з професійними діями, а й формування світосприйняття в цілому [1]. Для здійснення можливості опису такого відношення до об'єктів світу ними був запропонований термін “світ професії”, який містить у собі специфічні для кожної професії акценти сприйняття та відображення об'єктів та ситуацій. Тобто, світ професії – це відображення світу, що оточує, з боку тих індивідів, які повністю прийняли професію як спосіб життя. Світ професії виявляється через професійну семантику, професійне відображення ситуацій, професійну соціальну перцепцію та професійні аспекти спілкування. Цей психологічний феномен характеризується високим рівнем смислотвірної діяльності, тому що

зв'язки та відношення, що створюють динамічну смислову систему професійної свідомості, як бачимо, є складними та опосередковані багатьма факторами.

Ми згодні з думкою, що основні елементи професійно-психологічної картини світу починають активно формуватися саме на початковому етапі професійного навчання та професійного самовизначення особистості. У процесі професійного навчання у свідомості суб'єктів відбувається такий процес семантизації, коли конструюється нове розуміння предметів, і саме за допомогою аналізу процесу формування професійних значень стає можливим прослідити, як відбувається формування професійної свідомості особистості.

Постановка завдання, хід експерименту. Актуальність даного питання та незначна досліджень у даній сфері зумовили постановку мети нашого дослідження – експлікувати провідні смисложиттєві орієнтації майбутніх психологів. Дане дослідження є частиною комплексного психосемантичного дослідження специфіки когнітивно-мотиваційних чинників вибору професії у студентів-психологів послідовно від року до року їх професійного навчання.

Для вирішення даного завдання нами була використана методика на виявлення смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєва (модифікація методики «Purpose-in-Life» Дж. Крамбо, Л. Махолік) [6].

Основа для теоретичної й емпіричної типології смислів життя була закладена В. Франклом, що розглядав прагнення до пошуку й реалізації людиною змісту свого життя як уроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, як основний двигун поведінки й розвитку особистості. Основна теза його вчення про прагнення до змісту можна сформулювати так: людина прагнути знайти зміст і відчуває фрустрацію або вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим. В.Франкл неодноразово вказував на ранній юнацький вік як на сензитивний період у пошуку змісту свого існування.

Розвиток ідей В. Франкла у вітчизняній психології привів до створення тесту свідомості життя. Результати, отримані при факторному аналізі тесту свідомості життя, дозволили дослідникам Д.О. Леонтьєву, М.О. Калашникову й О.Е. Калашниковій зробити висновок, що свідомість життя не є внутрішньо однорідною структурою [4]. На підставі факторизації тест свідомості життя був перетворений у тест смисложиттєвих орієнтацій, що включає в себе, поряд із загальним показником свідомості життя, п'ять факторів, які можна розглядати як складового сенсу життя особистості. Отримані фактори розбиваються на дві групи. У першу входять властиво смисложиттєві орієнтації: мета в житті, насиченість життя (процес життя) і задоволеність самореалізацією (результативність життя). Неважко побачити, що ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (сьогоденням) і результатом (минулим). Два останні фактори характеризують внутрішній локус контролю, з яким, згідно з даними досліджень, свідомість життя тісно зв'язана, причому один з них характеризує загальне світоглядне переконання в тім, що контроль можливий – локус контролю – життя (керуваність життя), а другий відбиває віру у власну здатність здійснити такий контроль – локус контролю – Я (Я – господар життя).

Таким чином, у тест СЖО дозволив оцінити такі характеристики смислової сфери особистості :

- субшкала 1 «Цілі»: наявність життєвих цілей, покликання, намірів;
- субшкала 2 «Процес»: інтерес та емоційна насиченість життя;
- субшкала 3 «Результат»: виражає відчуття успішності здійснення самого себе в житті;
- субшкала 4 «Локус контролю – Я»: виражає відчуття людиною її здатності впливати на хід власного життя;
- субшкала 5 «Локус контролю – життя»: виражає впевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору.

На наш погляд саме ці показники характеризують успішність процесу обрання професії. Тест смисложиттєвих орієнтацій може застосовуватись починаючи зі старшого юнацького віку (студентство).

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного бала в стандартні значення (відсотки або стіни). Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку зі спадною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) - полюсу її відсутності.

Експериментальні групи були представлені студентами I, II, III, IV і V курсів Київського національного лінгвістичного університету спеціальності психологія, студенти – майбутні психологи Інституту післядипломної освіти Київського національного університету ім. Т. Шевченка та абітурієнти 2007-2008 р. Київського національного лінгвістичного університету спеціальності психологія. Усього до експериментальної роботи залучено 281 особу, 86% з яких жінки та 14% чоловіки.

Результати дослідження. Застосування методики на виявлення смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєва надало масив показників, які оброблялися відносно відповідних шкал за окремими групами.

Нижче наведена зведена таблиця середньо групових показників, норми та стандартні відхилення для жіночого варіанту тесту (табл. 1).

Очевидно, що практично всі показники розміщуються в рамках стандартного відхилення, хоча і межують з максимальними показниками. Тим самим, складові сенсу життя досліджених студентів не виходять за статистичні норми за всіма п'ятьма факторами. Отримані дані свідчать про те, що в студентів є мета в житті, висока насиченість життя (процес життя), задоволеність самореалізацією (результативність життя). Семантика цих трьох категорії описує як мету (майбутнє), так і процес життя (сьогодення) і співвідноситься з результатом (минулим).

Характерно те, що усвідомленість життя в досліджуваних тісно пов'язана з внутрішнім локусом контролю, високо представлене загально світоглядне переконання в тому, що контроль за життям можливий (керованість життя), студенти вірять у власну здатність здійснювати такий контроль (Я – господар життя).

Таблиця 1

Зведена таблиця показників смисложиттєвих орієнтацій студентів залежно від року навчання

Субшкали тесту	Роки навчання						норми	стандартні відхилення
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Друга вища освіта		
Субшкала 1 (цілі)	34.3	32.9	27.4	34.1	28.4	27.9	29,38	6,24
Субшкала 2 (процес)	35.1	33.2	33.2	27.3	34.4	32.4	28,80	6,14
Субшкала 3 (результат)	28.3	27.3	27.1	27.6	27.6	27.3	23,30	4,95
Субшкала 4 (локус контролю - Я)	23.3	22	22	22.4	22.8	21.8	18,58	4,30
Субшкала 5 (локус контролю - життя)	34.9	33	33.9	34.5	28.1	32.8	28.70	6,10

Таким чином, первинні дані за тестом СЖО в їхній груповій репрезентації здатні небагато чого повідомити досліднику щодо смислової структури свідомості досліджуваних. Проте саме вони надають змогу зробити порівняльний аналіз змісту субшкал тесту в часовій динаміці.

Результати цього аналізу унаочнено на графіку (рис. 1).

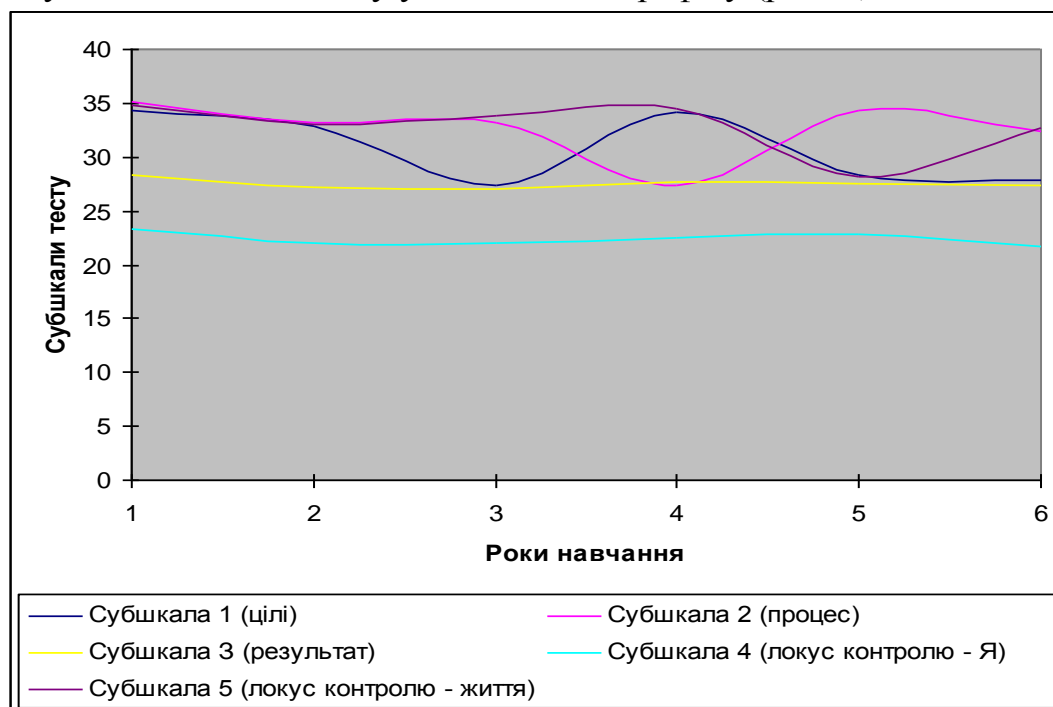


Рис. 1. Динаміка показників смисложиттєвих орієнтацій студентів залежно від року навчання.

Як бачимо, дві з п'яти субшкал залишаються дуже стабільними протягом шести років: субшкала 3, яка містить у собі смисли стосовно результативності свого життя і виражає відчуття успішності здійснення самого себе в житті, та субшкала 4 (Локус контролю – Я), яка виражає відчуття респондентів щодо їх здатності впливати на хід власного життя.

Проте три інші показують періодичні спади. Так, третій і п'ятий курс на фоні інших мають зниження смисложиттєвих цілей, покликань, намірів (субшкала 1). Також у п'ятого курсу знижуються показники п'ятої субшкали (Локус контролю – життя), що виражає невпевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору. А четвертий курс частково втрачає інтерес та емоційну насиченість життя (субшкала 2).

У продовження пошуку тенденцій розвитку смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів ми порівняли ряди даних кожної із субшкал між собою. Обраховані інтеркореляції даних (табл. 2.) демонструють залежності показників смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів по всій вибірці.

Таблиця 2

Інтеркореляції показників смисложиттєвих орієнтацій студентів

Субшкали	1	2	3	4	5
1	1	-0.29	0.63	0.49	0.52
2		1	0.19	0.3	-0.34
3			1	0.91	0.19
4				1	-0.07
5					1

Так, смисложиттєві орієнтації п'ятої і третьої субшкал корелюють з першою, тобто впевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору та відчуття успішного самоздійснення залежить у респондентів від наявності смисложиттєвих цілей, покликань, намірів і навпаки. Дані третьої субшкали корелюють з даними четвертої, тобто відчуття результативності свого життя в респондентів тісно пов'язано зі здатністю впливати на хід власного життя і навпаки.

Як відомо, Д.О. Леонтьєв виділяє чотири варіанти відношень між смислом життя і свідомістю:

- неусвідомлена задоволеність: життя протікає гладко і без рефлексії, приносить відчуття задоволення, не спонукаючи до роздумів про його смисл.
- неусвідомлена незадоволеність: людина відчуває фрустрацію, пустоту, незадоволеність, не усвідомлюючи причин такого стану.
- усвідомлена незадоволеність: у людини виникає почуття смислу і вона активно, усвідомлено і цілеспрямовано шукає цей смисл.
- усвідомлена задоволеність: людина може зрозуміти смисл свого життя і це усвідомлене уявлення не розходиться з реальною спрямованістю життя і викликає позитивні емоції [5].

Окремо виділяється п'ятий варіант – витіснення смислу життя, коли адекватне усвідомлення об'єктивної спрямованості життя несе в собі загрозу для самоповаги. Якщо життя людини має об'єктивно недостойний, нищий або аморальний смисл, то усвідомлення цього ставить під загрозу самовідношення особистості. Щоб зберегти самоповагу, людина внутрішньо, неусвідомлено відрікається від справжнього смислу свого реального життя і заявляє, що її життя позбавлене смислу.

Оскільки смисл являє собою концентровану описову характеристику найбільш стрижневої й узагальненої динамічної смислової системи, яка відповідає за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого, вважаємо, що студенти експериментальних груп переживають неусвідомлену задоволеність життям. Також очевидно, їм притаманний перший варіант співвідношення об'єктивного смислу життя із суб'єктивним.

Висновки. Можливості тесту СЖО дозволяють оцінити доволі тонкі характеристики смислової сфери особистості. Так, в експерименті констатовано, що:

- Протягом всіх років навчання в респондентів зберігається високий рівень відчуття успішності самого себе в житті та стійким є відчуття респондентів щодо їх здатності впливати на хід власного життя.
- Серед загальних тенденцій важливо відзначити, що впевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору та відчуття успішного самоздійснення залежить у респондентів від наявності смисложиттєвих цілей, покликань, намірів і навпаки. А відчуття результативності свого життя в респондентів тісно пов'язано зі здатністю впливати на хід власного життя і навпаки.
- На третьому та п'ятому курсах респонденти демонструють зниження смисложиттєвих цілей, намірів.
- Четвертий курс демонструє зниження інтересу та емоційної насиченості життя
- Для п'ятого курсу характерною є невпевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Артемьева Е.Ю. Обучение профессии как перестройка семантических составляющих субъективного опыта / Е.Ю. Артемьева, И.Б. Ханина // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности. – Ярославль, 1984. – С. 107-108.
- 2.Донцов А.М. Профессиональные представления студентов-психологов / А.М. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42-49.
- 3.Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251-262.
- 4.Леонтьев Д.А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э.Калашникова // Психол. журнал – 1993. – №1. – С. 150–155.
- 5.Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
- 6.Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
8. Эткинд А.М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 17-27.
9. Adler A. The Individual Psychology / A. Adler. – N.Y.: Harper Torchbooks, 1956. – 267 p.
10. Phenix P. Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education. / P. Phenix. – N.Y.: McGraw-Hill, 1964. – 391 p.
11. Royce J.R. Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes / J.R. Royce, A. Powell. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983. – 304 p.
12. Weisskopf-Joelson E. Meaning as integrating factor / E. Weisskopf-Joelson // The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective. – N.Y.: Springer, 1968. – P. 359-363.

Третяк Т. М. (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Рассматриваются особенности понимания старшеклассниками новой информации в процессе решения задачи.

Ключевые слова: *новая информация, понимание, процесс решения задачи.*

The features of understanding of new information by senior pupils in the process of task solving are examined.

Keywords: *new information, understanding, process of tasks solving.*

Відомо, що однією з вирішальних умов успішності процесу розв'язування задачі є адекватність та структурованість у тих, хто розв'язує задачу, будівельного матеріалу, з якого створюватиметься шукана конструкція. Зокрема, це стосується адекватності, структурованості у нього образу, картини світу.

Слід зазначити, що протягом останніх чотирьох десятиліть наукова картина світу будується на рівні фізики елементарних частинок. До того ж мають місце труднощі в забезпеченні адекватності сучасної наукової картини світу.

На думку Лефевра В. О., в сучасній науці на рубежі століть в останні два десятиліття відбувається тиха революція в самому науковому світогляді. Наука почала породжувати нову метафізику, лібералізуючи поняття існування. В 20 ст. в науці цілковито сформувався інструментальний підхід до питання про реальність чого б то не було. Критерієм існування став принцип «спостерігаємості»: чи можемо ми за допомогою спеціальних приладів сприймати певний об'єкт чи явище. Щоб упевнитись, чи існують елементарні частинки, необхідно сфотографувати слід частинок у камері Вільсона і розглядати фотографії як свідчення їх реальності. В масштабі інструментального підходу є недостатньо переконливого теоретичного передбачення, щоб визнати частинки існуючими.

Як відомо, загальна теорія відносності передбачила можливість розширення Всесвіту. Це явище було виявлено інструментально. Виявилось, що галактики «розбігаються». Через півстоліття ряд труднощів класичної релятивістської моделі Всесвіту привів до побудови моделей нового типу – інфляційних. В масштабі цих моделей Всесвіт виникає в результаті флуктуації в певному вихідному вакуумі.

Згідно атропного принципу, який був сформульований задовго до цього, параметри Всесвіту були «підігнані» таким чином, що у Всесвіті могла з'явитись людина. Це безпосередньо приводило до ідеї, що первинна флуктуація була породжена вищою розумовою силою, а це протирічило атеїстичній спрямованості сучасної науки. В зв'язку з цим було припущено, що в первинному вакуумі виникла не одна, а велика кількість флуктуацій, кожна з яких породила окремий Всесвіт з своїми власними співвідношеннями між параметрами. При цьому більшість Всесвітів характеризувались такими співвідношеннями між параметрами, що зумовлюють неможливість виникнення людини. Однак у такому світі з імовірністю, близько до одиниці, повинні з'являтися всесвіти з параметрами, сприятливими для появи розумної істоти. Тож наш Всесвіт, що виник випадковим чином, один із таких всесвітів. В рамках такої системи інформаційних координат вважається, що Всесвіт з'явився сам по собі як результат імовірнісного процесу, а отже відсутні підстави говорити про створення Всесвіту вищою розумною силою. Тому така картина світу стала популярною серед космологів і астрономів.

Однак при такому підході до розгляду проблеми виявляється, що інші всесвіти не можуть бути зафіксовані інструментально, адже вони є лише ідеальними теоретичними конструкціями. А отже сучасні вчені вважають адекватною картину світу, в якій визнаються існуючими об'єкти, які в принципі неможливо спостерігати, що і свідчить про лібералізацію поняття «існування», в той час, як така лібералізація була б абсолютно неприйнятною для вчених покоління Ейнштейна.

Неусвідомлюване прагнення структурувати, удосконалити власний образ світу, свою наукову картину світу нерідко домінує при виконанні учнями творчих проєктивних завдань. Зокрема, це проявилось при виконанні експериментальних завдань, розроблених академіком В.О. Моляко, спрямованих на дослідження психологічних особливостей творчого сприймання учнями нової інформації.

В експерименті прийняли участь учні 11 класу (41-ша математична група) ліцею «Наукова зміна» одного з найпрестижніших і найвидатніших за науковими і навчальними досягненнями учнів державних навчальних закладів нового типу м. Києва, серед яких чимало переможців Міжнародних, Всеукраїнських, міських олімпіад з різних предметів, переможців III етапу конкурсу учнівських наукових робіт по лінії МАН (всього – 14 чол.).

Перед досліджуваними ставилось завдання доконструювати щось до заданої точки, розміщеної посередині аркуша А 4, орієнтованого горизонтально, назвати конструкцію і подати у вигляді тексту вербальний звіт – власний коментар щодо мотивів свого мислення, обґрунтування і пояснення

своїх мислительних дій. Аналогічними були умови другого і третього завдань: в другому випадку – шукану конструкцію слід було побудувати навколо двох точок, розміщених на аркуші А 4, на відстані 1см одна від одної; в третьому випадку – три точки в центрі аркуша А 4 розміщувались, як вершини рівностороннього трикутника із стороною 1см.

Результати, представлені в Таблицях 1, 2, 3, свідчать про належний рівень обізнаності вихованців ліцею «Наукова зміна».

Таблиця 1

Конструкції, створені на основі однієї точки

№ п/п	Назва конструкції	Кількість конструкцій такого змісту
1.	Будова Всесвіту	2
2.	Символ життєвого шляху	1
3.	Точка рівноваги	1
4.	Символ прискорення	1
5.	Перспективна проекція куба	1
6.	Осьова проекція куба	1
7.	Тессеракт (гіперкуб)	1
8.	Точка в точці або «Невидимий світ»	1
9.	«Краса геометрії»	1
10.	Символ «доброго світу» (сонечко (комаха))	1
11.	Корона як символ успіху	1
12.	Символ слави – зірка	1
13.	Символ спілкування – мобільний телефон	1
14.	Проекція бажання мати комп'ютер певної марки	1
15.	Гральний кубик	1
16.	Мотоцикл	1
17.	Сад виноградний	1
18.	Профіль значущої людини	1

Таблиця 2

Конструкції, виконані на основі двох точок

№ п/п	Назва конструкції	Кількість конструкцій такого змісту
1.	Символ взаємодії двох об'єктів: «притягування - відштовхування»	1
2.	Символ зіткнення	1
3.	Можливість провести лінію через 2 точки	1
4.	Побудова із геометричних фігур	1
5.	Образ душі	1
6.	Проекція образу «Я» із внутрішнього світу	1
7.	Синусіда життя	1

8.	Символ теплоти стосунків	1
9.	Символ життєвого шляху	1
10.	Побудова із точок в 3-мірній системі координат «Точечное безумие»	1
11.	Проекція досвіду із свого внутрішнього світу	1
12.	Море, пляж, відпочинок на морі	1
13.	Голова зайця	1

Таблиця 3

Конструкції, виконані на основі трьох точок

№ п/п	Назва конструкції	Кількість конструкцій такого змісту
1.	Символ утворення нового	1
2.	Нескінченна фрактальна фігура	1
3.	Символ розвитку (корінь, листя, квітка)	1
4.	Символ образу «Я»	1
5.	Проекція досвіду із свого внутрішнього світу	1
6.	Утворення спадаючих гармонік квадратної хвилі за перетворенням Фур'є	1
7.	Система точок	1
8.	Контур іграшки із точок	2
9.	Дах будинку – будинок	1
10.	Ініціали значущої людини	1
11.	Палатка (похід з друзями до Криму)	1
12.	Улюблене печиво з крихтами шоколаду	1

Стратегія аналогізування (як і стратегія комбінування) виявляється домінуючою при розв'язуванні даних експериментальних завдань. Так, в роботі, виконаній досліджуванним Ш., зображено серію кубів, вміщених один в одний за принципом «матрьошки». При цьому учень пояснює, що: «У малому є щось схоже від великого, як діти схожі на батьків, як наша Сонячна система схожа на будову атома. І все це йде у нескінченність, тобто проектується у точку». А отже, першу конструкцію він назвав «Будова Всесвіту». Друга конструкція, виконана на основі двох заданих точок, символізує «зв'язок». Навколо кожної з точок виконані відмінні між собою побудови з квадратів, трикутників, еліпсів, і ці дві структурні ланки поєднані прямими та зігнутими під кутом лініями. Досліджуваний зазначає, що «немає двох однакових елементів, але на деякому етапі між ними завжди є зв'язок».

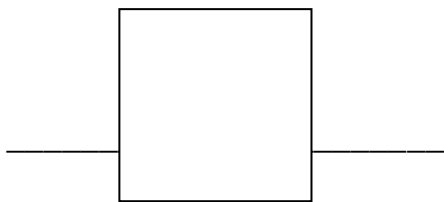
Виконуючи третє завдання, учень будує конструкцію, що символізує «Утворення». На основі кожної із заданих трьох точок зображені різні побудови із квадратів, кругів, трикутників. Ці три зображення з'єднуються між собою сіткою прямих ліній. Центр перетину цих ліній обведено кружком, при цьому

зауважується, «якщо три елементи зв'язуються на деякому рівні, всередині цієї зв'язності може виникнути четвертий елемент».

В роботі переможця Міжнародної олімпіади з математики Андрія П. домінує математична тематика, рисунки складні і витончені. При виконанні першого завдання він нарисував спочатку перспективну проекцію, 2), потім основну проекцію, а також тесеракт (гіперкуб) – проекцію в тривимірний простір (16 сторін, 8 вершин, 24 ребра, 8 об'ємів). «Стартові дві точки» надихнули його на виконання величезного малюнка «Трикутник Серпінського» (нескінченна фрактальна структура).

Розв'язуючи третє завдання, учень зобразив кілька графіків утворення спадаючих гармонік квадратної хвилі за перетворенням Фур'є (FFT).

До числа прикладів моделювання аналогів образів об'єктів із власного досвіду можна віднести конструкцію «Сади» (Юрій Л.). Він часто буває у себе на дачі, де посаджено багато винограду, до того ж згадався вірш «Троянда і виноград». І в результаті на малюнку було зображено «фрагмент» цього виноградника з гронами на фоні прямокутної «шпалери». Ці прямокутники трансформувались у квадрат в 2-му варіанті розв'язку цієї задачі. В цьому випадку квадрат «стоїть на точці», а точка на поверхні. Конструкція називається «Рівновага», якій дається пояснення: «Навіть одна точка може тримати весь світ та слугувати фіксатором та опорою».



Дві точки цим досліджуваним розглядаються як символ взаємодії двох об'єктів: 1) «Протистояння. Дві точки мають якось взаємодіяти в просторі. Ось вам приклад»; 2) «Притягування».

Розв'язуючи задачу із трьома точками, Л. Юрій побудував із точок спіраль, яку назвав «Система», і пояснив, що це система точок, у якій поєднуються дві протилежні взаємодії: притягування і відштовхування. «Прикладів, – пояснив учень, – можна навести безліч».

Один з учнів зобразив гральний кубик, який символізує генерацію випадкових процесів: на одній з граней він має одну точку, а ймовірність, що одна точка буде зверху – одна до шести.

Цей досліджуваний (Ігор Х.) зізнається, що «даний тест не сприймає всерйоз» тому, аби щось відповісти на завдання, він так би мовити «включив» логіку міркування і написав, що «дві точки можна було б розділити прямою, щоб були у різних півплощинах, а можна було б сполучити. Якби вибрав першу версію, то не знаю, які б висновки Ви зробили». Тому він вибрав «сполучення двох точок прямою лінією», щоб написати щось.

Сполучивши три точки, цей досліджуваний отримав трикутник, який нагадав йому дах будинку. А отже, він вирішив на основі трьох заданих точок намалювати будинок.

Разом з тим при виконанні експериментальних завдань мала місце проста проекція уподобань досліджуваних. Так, Володимир С. до точки домалював колесо, а потім намагався зобразити улюблену модель мотоцикла Honda, оскільки захоплюється мотоциклами. На основі двох точок він намалював зайчика, іграшку, яка йому подобається. При виконанні третього завдання обвів три точки колом і пояснив, що це печиво із світлого борошна з додаванням крихт шоколаду, його улюблене; а намалював його, тому що саме зголоднів.

Гедоністичні мотиви знайшли прояв і в роботі Олексія Б. Спочатку він намалював корону, яка символізує його психологічний стан, оскільки школяр є учнем 11 класу і основне, про що він думає, це вступ до вищого навчального закладу: тобто корона є символом успіху, його прагнень та планів на майбутнє. Досліджуваний дізнається, що малюнок, на основі двох точок малювати йому вже було не цікаво. І він зобразив море, пляж, оскільки це буде перше, що він відвідає після вступу до ВНЗ. Досліджуваний написав, що завдання про три точки йому було вже зовсім не цікаво виконувати, тому він намалював палатку (як продовження сюжету попереднього малюнка), адже на перший місяць літа він запланував похід з друзями до Криму.

Бажання бути популярним (малюнок «Зірка») і бажання спілкуватись (малюнок «Мобільний телефон») знайшли відображення при виконанні першого завдання досліджуваним Дмитром О. Причому він дає таку інтерпретацію зображення мобільного телефону: телефон – бажання спілкуватись, бажання чути; логотип ICQ – бажання завжди бути на зв'язку; камера – символ його бажання бачити співбесідника. Він називає бажання спілкування і популярності «не матеріальними», а «матеріальне» бажання «матеріалізувалось» при виконанні ним другого завдання: досліджуваний зобразив омріяний ним комп'ютер. Конструкція «Образ Я» (третє завдання) створена шляхом комбінування образів, реалізованих при виконанні попередніх завдань: в центрі рівностороннього трикутника – буква «Я», від якої направлені стрілки до вершин трикутника, в точках яких зображено: 1) мобільний телефон (спілкування), 2) комп'ютер (техніка), 3) щоденник (творчість)».

Тема розуміння душі людини часто реалізується в роботах досліджуваних. Так, учень В.Л. використовує з цією метою символ «інь - ян» (завдання №1), а при виконанні завдання №2 – під символом нескінченності («вісімка», орієнтована горизонтально) «Життєвий шлях» написав вірш О.Блока: «Ночь, улица, фонарь, аптека...».

На думку досліджуваного Сергія К. перше, що асоціюється з точкою, є комаха сонечко, оскільки вона уособлює собою добро і світло. Коли ж він зобразив дві точки, то перше, що прийшло йому в голову, був графік синусоїди, що дуже нагадує життя людини, оскільки «життя складається із злетів та падінь, що по черзі змінюють одне одного». Три точки «наштовхнули» його на ідею зобразити корінь і два листки, що з нього виходять, а вгорі – квітка.

Така ж «світла тематика» пронизує рисунки Олександра А: 1) «Краса Геометрії»: побудова із кубів, пірамід та куль; 2) «Сонце з буквою Д і компасом»: символізує теплоту стосунків, «Д» - духовне взаєморозуміння, «компас» - бажання знайти себе в житті; 3) ініціали людини, яку люблю.

«Точка в точці або невидимий світ» - так назвав свою роботу Дмитро К. Намалювавши складну конструкцію із крапок, він подав таке пояснення свого розуміння точки: «Точка – абстрактне явище, її неможливо побачити, зрозуміти. В будь-якому предметі є точка, але і в ній самій є ще менші точки. Віддалені на велику відстань предмети стають п'ятном і врешті решт – точкою. Це все і нічого – одночасно. Галактика – точка, планета – точка, людина – точка. Все залежить від сприйняття...». Другий свій малюнок він назвав «Точечное безумие» - графіки, складні побудови з точок, виконані в тривимірній системі координат. І третій малюнок «Те, що лишилось від точки» - точками зображено контур дитячої іграшки, де три точки – це її очі і ніс.

Як бачимо, в мисленнєвій діяльності цього досліджуваного має місце інерція за змістом, адже при виконанні всіх трьох завдань він оперує одним модулем – точкою.

Реалізація комбінування мала місце і в роботі досліджуваного О.Р. Так, при проведенні хаотичної лінії, що виходить з точки, йому прийшла ідея зобразити символ прискорення. На його думку, це схоже на комету (точку) з величезною швидкістю. На основі двох точок учень зобразив символ взаємодії (зіткнення), оскільки за підсумками виконання першого завдання виникла ідея нарисувати взаємодію між точками, поєднавши «дві комети».

На момент вивчення початкових умов задачі і трансформації їх в шукані умови інформаційний потенціал досліджуваного характеризується певним рівнем структурованості, зокрема це стосується тієї складової цього потенціалу, що є «будівельним матеріалом» для створення гіпотетичної конструкції відповідно до умов задачі. Ця актуальна інформаційна складова структурується навколо певних «центрів кристалізації», обумовлених актуальними мотивами і взагалі особистісною значущістю для даного досліджуваного тих чи інших інформаційних структур, з яких вибудовуватиметься шукана конструкція.

В такій же мірі вищезазначене стосується і структурованості творчого стратегіального інструментарію, за допомогою якого досліджуваний працюватиме над розв'язуванням задачі (прийоми, тактики, стратегії).

Здатність добирати і трансформувати більш чи менш віддалені аналоги та елементи комбінування, оперувати ними залежить від того, наскільки адекватно здійснюється досліджуваным диференціація актуальної інформації, аналіз структурних і функціональних властивостей об'єктів, різного роду інформаційних структур, від того, наскільки адекватною, повною, структурованою є його наукова картина світу, а отже, наскільки швидко і адекватно «знаходяться» в цьому інформаційному потенціалі саме ті інформаційні структури, які потрібні для побудови шуканої конструкції

Це забезпечується адекватним функціонуванням в процесі творчого сприймання досліджуваным нової інформації так званого «механізму інформаційного резонансу», коли в результаті більш чи менш усвідомленого формулювання шуканих умов задачі (виходячи із початкових (заданих)) актуалізуються саме ті інформаційні структури, що є необхідними для виконання даної роботи, або оперативно здійснюється трансформація актуалізованої інформації з метою її максимальної відповідності шуканим

вимогам, що і складає основу адекватного розуміння учнем нової інформації. і успішного розв'язування задачі.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Моляко В. А. Творческая конструкторология. Прологомены. – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.
3. «Тут, за горизонтом» (Интервью с В.А.Лефевром) // Вопросы философии. – 2008. - №11. – С. 65-83.

Філенко І. О. (м. Харків)

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СПРИЙНЯТТЯ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СИМВОЛІКИ

Проведено изучение психологических особенностей восприятия символов традиционной украинской культуры у лиц юношеского возраста. Исследование позволило открыть современное ценностное наполнение традиционных символов. Показано, что восприятие символов взаимосвязано с когнитивными особенностями, уровнями самоорганизации, экстраверсии и нейротизма испытуемых.

Ключевые слова: традиционные символы, смысл, ценности, типы мышления, креативность.

The study of psychological perception of the traditional Ukrainian culture symbols is conducted at the persons of youth age. Research allowed to open the modern valued filling of traditional symbols. It is define that perception of symbols is associate with cognition features, levels of self-organization, extraversion and neuroticism.

Keywords: traditional symbols, sense, values, types of thought, creativity.

Символи є згорнутою схемою опису навколишнього світу, яка несе в собі смислову, естетичну, розвивальну, когнітивну, підпорядковуючу та інші функції. Вони вкарбовані на протязі тисячоліть в життя різних цивілізацій і деякі з них залишаються не змінними до нашого часу і притягують до себе людину. Символи втілені в вишивках традиційного вбрання, орнаментах, які оздоблюють витвори народного мистецтва та прикрашають життєвий простір представників традиційної культури. D.M. Rasmussen так визначає місце символів в культурних традиціях: «...символи як продукти окремих культур містять, подібно мистецтву та поезії, первісні смислові цінності як вираз людського досвіду в межах цих культур» [20]. Згідно Н.Н. Рубцову, символи є найбільш універсальним, ємким і конструктивним виразом світоглядних сенсів, це утворення, заряджені смисловою енергією [15]. Н.В. Кулагіна, також кажучи про невичерпну смислову глибину символу, підкреслює, що символ виступає як універсальний засіб регуляції духовно-практичного досвіду, дозволяючи актуалізувати сенси буття, що не об'єктивувалися в знакових формах [4]. Згідно

Ч.С. Пірсу [12], дія символу заснована на тому, що закодована в ньому інформація буде зрозумілою певним чином для людини, яка його інтерпретує.

Як відмічає В.В. Знаков, однією із головних характерних ознак людського буття є ціннісність — вибіркова орієнтація суб'єкта на одні цінності та неприйняття інших [1]. Цінності ж розглядаються як сполучна ланка між культурою і особистістю [5]. Тому звернення до традиційного культурного надбання — цінностей та їх образних носіїв — символів, які мають тисячолітню історію, особливо потрібно в часи змін суспільного устрою, коли старі цінності втрачені, а нові — ще не з'явилися. Як підкреслює В.В. Налімов: «...построить уравновешенное общество невозможно, не обращаясь к новым символам. Но что есть новые символы? Это всего лишь реинтерпретация старых, но согласованная с новым опытом, обретенным за истекшие напряженные годы» [9].

Але сакральний смисл багатьох символів, які використовуються і в теперішній час є закритим для сучасної людини. «Сучасним людям дуже складно розібрати ці символи, бо вони не мають достеменних відомостей про вірування наших пращурів, крім того, певні символи могли б із часом набувати нових значень, змінюватися, співіснуючи з іншими культурами» [7]. Між тим, на нашу думку символи є позачасовою енергето-інформаційною матрицею, яка несе унікальні смисли, енергії, інформацію про закони Всесвіту, які є для людини життєво необхідними. Мова символів, якщо вона досконало опанована людиною, розвиває глибокі психічні утворення, які дозволяють досягати більш стабільного, гармонійного життя та діяльності, відтворювати творчий аспект буття в динаміці розвитку цивілізації, Природи, Всесвіту.

Дослідження психологічних особливостей сприйняття символів започатковано в роботах З. Фрейда, К.Г. Юнга. Так, К.Г. Юнг визначив ряд архетипічних символів та відзначив все зростаючу незначність символів і звуження їх смислового розуміння в сучасній культурі. В сприйнятті традиційних символів сучасною людиною та смислів, які вони приховують: «Втрачається все те, про що не замислюються, що тим саме не вступає в осмислене відношення з свідомістю, яка розвивається» [19].

Така втрата смислів не проходить для людини безслідно. Вона супроводжується руйнацією глибинних психічних структур, які охороняють особистість від стресів, зберігають її психічне та соматичне здоров'я в складних, напружених, екстремальних умовах життя та діяльності. Підкреслюючи цей аспект, О.А. Свирепо та О.С. Туманова відмічають, що «человек погружен в символы и вне их не существует. Более того, символы образуют целый мир, который в сознании человека замещает мир естественный. Это достаточно тонкая сфера, где любое нарушение может привести к сбоям в сознании и, как следствие, к неврозам и психическим расстройствам» [16]. В. Куєва також визначає важливість існування в традиційній культурі системи символічного сприйняття навколишнього світу, тому що «...така система «буферного», проміжного семантичного простору у стресових ситуаціях захищає людину від руйнівних потрясінь» [3].

У зв'язку з цим актуальною задачею етнопсихології є не тільки розкриття розуміння смислових значень традиційних символів сучасною людиною, але також і вивчення психологічних особливостей особистості, які тісно пов'язані з їх сприйняттям. У наш час вивчення символічних, смислових аспектів етнічної свідомості, а також психології сприйняття символів проводилося в роботах В.Ф. Петренко [11], В. Куєвди [3], О.М. Лозової [6], О.Г. Польшиної [14], Л.М. Смирнова [17], О.А. Свирепо, О.С. Туманової [16] та ін. дослідників.

Серед цих досліджень робота О.Г. Польшиної [14] є найбільш розгорнутим експериментальним дослідженням, в якому автор не тільки визначає семантичні ознаки окремих орнаментальних символів, але і з'ясовує характерологічні особливості людини та емоційні стани, пов'язані з їх сприйняттям. Разом з тим ще багато питань цього напрямку потребують подальшого вивчення. До них відносяться: дослідження часової динаміки ціннісних просторів, які співвідносяться з традиційною символікою; більш детальне визначення психологічних, вікових, гендерних детермінантів особистісного сприйняття символічного простору традиційної української культури; вивчення можливостей використання традиційної символіки для корекції негативних психічних явищ, формування гармонійного світосприйняття, збагачення та розвитку ціннісної, когнітивної, емоціональної сфер особистості.

Вирішити ці питання неможливо без проведення подальшого вивчення психології сприйняття орнаментів, які передаються в національних традиціях вишивання одягу, різьблених виробів, розпису посуду та писанок. Українська писанка являє собою унікальну модель навколишнього світу і символи, які вона несе є найбільш лаконічними та найбільш змістовними по відношенню до людського буття [7]. Тому в проведеному дослідженні ми вивчали психологічні особливості молоді відносно сприйняття елементів розпису української писанки.

Ціллю нашої роботи було: вивчення ціннісних, когнітивних, типологічних та регуляторних особливостей осіб юнацького віку у зв'язку з сприйняттям символів української писанки. Для цього використовувалися наступні методики: тест Г. Айзенка для визначення типу темпераменту [13], тест для визначення типів мислення і креативності [10], тест для визначення рівня самоорганізації учбової діяльності (власна розробка). Також було розроблено опитувальник, що містить список з 36 цінностей і 8 символічних зображень, які зустрічаються в розписах традиційних українських писанок (далі в тексті вони позначені буквами від А до З): А – триніг; Б – спіраль; В – подвійний хрест; Г – восьмипроменева зірка; Д – сітчастий ромб; Е – квіти; Ж – безкінечник; З – Берегиня. Деякі з цих символів зустрічаються в знакових системах трипільської культури [18], тобто їх вік налічує декілька тисяч років. Список цінностей був сформований на підставі аналізу списку базових цінностей за А. Маслоу [8] та аналогічних списків в наступних методиках: методика Ш. Шварца для визначення ціннісних орієнтацій [2]; методика діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича; методика для вивчення базових цінностей Л.М. Смирнова [17].

Дослідження проводилося в двох групах студентів 2-го курсу інженерно-педагогічних спеціальностей в Українській інженерно-педагогічній академії, м. Харків в 2008г. На 1-му етапі дослідження випробовувані студенти працювали з опитувальником, який містить список цінностей і символічних зображень. Їм було запропоновано: а) відзначити для кожної приведеної в списку цінності той символ, який найбільш їй відповідає; б) проранжувати приведені символи у порядку переваги (ранг 1 відповідає символу, якому віддається найбільша перевага). Всього на цьому етапі було досліджено 37 осіб. На 2-му етапі студенти працювали з наведеними вище психологічними методиками. На даному етапі було досліджено 33 студенти з тих, які брали участь в 1-му етапі.

Одержані в експерименті дані піддавалися статистичній обробці – для визначення достовірності відповідності окремих цінностей символам дані індивідуальних виборів підсумовувалися для всій групи досліджуваних студентів, а потім вивчалась однорідність розподілу вибраних цінностей для кожного символу за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Також всі дані піддавалися кореляційному аналізу за Спірменом. Результати дослідження приведені в Табл.1-2.

Як впливає з даних табл. 1, отримані значення для коефіцієнта Пірсона $\chi^2_{\text{експер.}}$ дозволяють говорити про те, що розподіли в частоті вибору показника найбільшого зв'язку цінностей з конкретним символом відрізняються від рівномірного розподілу для всіх приведених символів, оскільки отримані значення для $\chi^2_{\text{експер.}}$ перевищують $\chi^2_{\text{крит.}}$. Окрім цього, аналіз первинних даних по частоті зіставлення цінностей і символів дозволяє назвати ті цінності, які мають найбільшу «вагу» (визначувану найбільшою кількістю виборів, зроблених студентами для цих цінностей) для кожного символу. Вони приведені в третьому стовпці таблиці 1, де курсивом також виділені цінності з найбільш максимальною кількістю виборів для кожного символу. У четвертому стовпці для порівняння приведено трактування символів згідно традиційної культури.

Таблиця 1

Значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{експер.}}$, що характеризують неоднорідність вибору цінностей для кожного з вказаних символів, найбільш відповідні символам цінності, згідно даним дослідження, а також традиційне трактування символів (за даними для 37 досліджуваних студентів).

Найменування символів (у дужках наведено їхній код)	Рівень критерію Пірсона $\chi^2_{\text{експер.}}$	Цінності, що мають найбільше число виборів для даного символу	Трактування символу в традиційній культурі
Триніг (А)	102,2	Легкість і витонченість; Співпраця	Вогонь; Бог землі; Родючість
Спіраль (Б)	99,9	Внутрішня гармонія, самоповага; Життєва мудрість;Творчість	Змій – бог земних вод і землі; Родючість; Еволюція Всесвіту; Мудрість

Подвійний хрест (В)	74,4	Влада; Пошана традицій	Союз жіночої та чоловічої основ буття; Союз землі і сонця
Восьмипроменева зірка (Г)	63,2	Соціальна сила, домінантність над іншими	Символ трьох світів; Сонце; Життєва сила; Відродження в природі
Сітчастий ромб (Д)	166	Безпека і захищеність; Праця і творення; Законність і соціальний порядок	Зоране, засіяне поле; Земле – Охоронець Роду; Родючість
Квіти (Е)	230,8	Любов; Пізнання світу і природи; Родючість; Краса; Материнство; Гармонія з природою; Щасливе сімейне життя; Дружба	Древо життя; Розвиток роду
Безкінечник (Ж)	182,5	Ритмічність і закономірність, Рівновага і спокій, Свобода	Вічність; Нескінченність руху; Вода
Берегиня (З)	78,7	Гра, веселість	Мати-природа; Жінка-мати; Жінка - захисниця; Владарка людської долі

Примітка: 1) значення критерію $\chi^2_{\text{крит.}}$, що дозволяє говорити про відмінність розподілу виборів цінностей від рівномірного складають - $\chi^2_{\text{крит.}} = 49,8$ (для рівня достовірності $p \leq 0,05$) і $\chi^2_{\text{крит.}} = 57,3$ (для рівня достовірності $p \leq 0,01$); 2) курсивом виділені цінності, що характеризуються максимальною кількістю виборів для даного символу.

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів кореляції (за Спірменом) між рангом віддавання переваги символам і досліджуваними психологічними показниками (дані для 33 студентів).

Досліджувані психологічні показники	Коди символів						
	А	Б	В	Г	Е	Ж	З
Рівень самоорганізації							-0,31
Рівень розвитку наочного мислення	-0,41**		0,52*				
Рівень розвитку образного мислення	-0,31				0,40**		
Рівень розвитку креативності	-0,37**						
Екстраверсія	-0,55*						0,37**
Нейротизм		0,37**		-0,37**	-0,44**	0,36**	

Примітка: * - коефіцієнти кореляції достовірні з рівнем значущості $p \leq 0,01$; ** - коефіцієнти кореляції достовірні з рівнем значущості $p \leq 0,05$; решта наведених коефіцієнтів кореляції достовірні з рівнем значущості $p \leq 0,1$.

Нижче проаналізовані показники кореляційного зв'язку, що мають рівні достовірності з рівнем значущості $p \leq 0,05$.

Як видно з Табл.2 індивідуальні переваги у виборі символів пов'язані з психологічними особливостями випробовуваних студентів. Так, символ А на перших місцях переважно розташовують екстравертовані особи ($r = -0,55$; $p \leq 0,01$), особи з високим рівнем креативності ($r = -0,37$; $p \leq 0,05$) або з високим рівнем розвитку наочного мислення ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$). Символ Б на перших місцях розміщують студенти з низьким рівнем нейротизму ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$). Для символу В вибір першого місця більш вірогідний для осіб з низьким рівнем наочного мислення ($r = 0,52$; $p \leq 0,01$). Символ Г на перших місцях бачать досліджувані з високим рівнем нейротизму ($r = -0,37$; $p \leq 0,05$). Для символу Д не знайдено достовірних зв'язків між місцем його розташування та досліджуваними психологічними особливостями. Символ Е переважно обирають особи з низьким рівнем розвитку образного мислення ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$) та високим рівнем нейротизму ($r = -0,44$; $p \leq 0,05$). Символ Ж на перших місцях переважно розташовують студенти з низьким рівнем нейротизму ($r = 0,36$; $p \leq 0,05$), а символ З – інтроверти ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$).

Аналізуючи результати, наведені в табл. 1 слід відзначити наступне. Порівнюючи значення третього і четвертого стовпців для кожного символу (Табл.1) ми бачимо відмінності в їх смисловому трактуванні з позицій різного культурного досвіду. Однак сучасне сприйняття окремих символів в деяких аспектах наближається до традиційного. Особливо чітко це спостерігається для символу Е (квіти) який є достатньо конкретним і сприймається як зображення квітів. Його сучасні ціннісні трактовки – Любов; Родючість; Материнство; Щасливе сімейне життя; Гармонія з природою відповідають традиційному змісту символу – Древо життя; Розвиток роду. Також сучасні ціннісні трактовки для абстрактного символу Д (сітчастий ромб) – Безпека та захищеність; Праця і творення – близькі до традиційних – Земле – охоронець роду; Зоране, засіяне поле; Родючість. Теж саме можна відзначити для символу Ж (безкінечник) для якого сучасні поняття Ритмічність і закономірність та Свобода близькі к традиційному – Нескінченність руху; а поняття Рівновага і спокій близьке до традиційного поняття Вічність. Для символу Б (спіраль) теж фіксуються сходні поняття: Внутрішня гармонія, самоповага; Життєва мудрість (сучасне значення) та Мудрість (традиційне); Творчість (сучасне значення) та Родючість, Еволюція Всесвіту (традиційне).

Для інших чотирьох символів – А, В, Г, З – значення традиційного та сучасного толкування мають розходження.

Слід також відзначити, що для символів, толкування яких в традиційній культурі та в сучасності достатньо близькі (символи Е, Ж, Д) спостерігається і достатньо висока неоднорідність в розподілу вибору цінностей, яка характеризується високими значеннями критерію Пірсона $\chi^2_{\text{експ.}}$ (Табл.1), а для символів В, Г, З, для яких спостерігаються значні соціокультурні розходження в смисловому сприйнятті символів, значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{експ.}}$ є низькими (для цих знаків неоднорідність розподілу вибору цінностей не достатньо висока). Тобто одержані результати дозволяють висунути

припущення, що сприйняття традиційних образів як архетипів (або не змінних за своїм смисловим наповненням у плині часу) відноситься далеко не для всіх традиційних символів, а тільки для тих, які зберегли до нашого часу найбільшу стійкість асоціативних зв'язків у свідомості сучасної людини, не зважаючи на суттєві зміни в культурному просторі. Інші ж символи, що вірогідно змінили своє смислове наповнення характеризують процес втрати сучасною людиною первісних цінностей, глибинних смислів, що безумовно веде за собою деградацію психічних утворень, які були задіяні під час їх усвідомлення. Разом з цією деградацією (яка на перший погляд може бути непомітною) можливе зростання регуляторних та соціально-психологічних відхилень, що ведуть до низки негативних явищ на особистісному рівні та проявляються в діяльності людини, її спілкуванні, соціальній взаємодії та в суспільному бутті в цілому.

Так, втрата традиційних смислів образу Берегині (символ З) таких, як Мати-природа; Жінка-мати; Жінка-захисниця; Владарка людської долі ймовірно супроводжується змінами відношення до жінки та її місця в сучасному суспільстві по відношенню до традиційного. І справді, ми бачимо сучасних жінок, які найчастіше втілюють образ «ділової жінки» та являються носіями цінностей, що здавна були притаманні чоловікам: професійна кар'єра, соціальне визнання, влада в суспільстві, активне добування матеріального добробуту та інших. Причому ці цінності значно перевищують і в їх сприйнятті, і в сприйнятті суспільства в цілому цінності жіночого образу як Жінки-матері, як Берегині, що захищає родинне вогнище, охороняє людську долю від небажаних вчинків та сторонніх негативних впливів.

Теж саме відноситься і до сприйняття подвійного хреста (символ В). Його символічний зміст як Союз Жіночої та Чоловічої першооснов, або Союз землі і Сонця в традиційній культурі змінюється на Владу; Пошану традицій. Тобто сакральне сприйняття цього союзу (не подвійної монади), який є поза-соціальним джерелом світобудови, надійність та гармонійність якого забезпечує розвиток усіх явищ Всесвіту і освячує несуперечливе буття усього суцього змінено на соціальні закони – Влади; або закони традицій (традицій не в їх первісному – усвідомленому розумінні, а на рівні неусвідомленого наслідування або копіювання), які становляться понад природними закономірностями. Це веде до примата соціальної «необхідності», або «вольових рішень», які перекреслюють гармонійні зв'язки людини та природи, чоловіка і жінки, соми та психіки особистості. На глибинному психічному рівні сучасна людина утратила здатність усвідомлювати союз полярних першооснов – тому виникає розірваність психічних процесів, незавершеність справ, відчуття внутрішньої дисгармонії, втрата самодостатності, цільності, зростають внутрішня тривожність та відчуженість від світу (“якщо світ не гармонійний, а я тільки об'єкт вольових соціальних впливів – то навіщо мені він?”). Разом з цим втрачається глибинний сакральний зміст відносин чоловіка та жінки, що на рівні суспільства породжує численні сімейні проблеми.

Восьмипроменева зірка (символ Г) не сприймається сучасною молоддю як символ Сонця; Життєвої сили або Відродження в природі. Вона несе смисл соціальної сили, домінантності над іншими людьми. У цьому теж проявляється

заміна природних основ та законів на соціальні, які в наш час будуються на жорстких силових впливах.

Узагальнюючи проведений аналіз можна сказати, що втрата первинних смислів символів або їх випадкова чи не випадкова підміна супроводжується руйнацією гармонійності на особистісному, суспільному та природному рівнях організації життя. І саме тут, як нам здається, потрібно шукати коріння сучасних соціальних проблем, наприклад таких, як демографічна, що дуже болісно відчувається Україною. Як може бути сім'я повноцінною ланкою у продовженні Роду, коли на психічному рівні і свідомому, і підсвідомому розірвана гармонійність зв'язків Жіночого та Чоловічого начал, коли Жінка-мати, Берегиня, Жінка-захисниця; Владарка людської долі – незведена до рівня постійної заробітчани, коли соціальна сила та влада перекреслює та плюндрує Життєві сили природи? Подальший аналіз розглянутих аспектів сприйняття символів традиційної культури на ціннісному рівні виходить за межі даної роботи. Але слід зазначити, що до тих пір, поки наші сучасники та нащадки відчувають традиційні смисли символів української культури (як це зафіксовано для чотирьох з восьми досліджуваних символів) ще не втрачені можливості для психічного відродження на рівні особистості та до соціального відродження на рівні суспільства в цілому.

Далі слід зупинитися на аналізі результатів, наведених в Табл. 2. Як бачимо найбільш суттєво на перевагу сприйняття тих, чи інших символів впливає рівень нейротизму досліджуваних, при цьому прості за структурою, стабільні, завершені, упорядковані, симетричні, легкі для впізнавання символи, такі як квіти (символ Е), або восьмипроменева зірка (символ Г) частіше обирають на перших місцях особи з високим рівнем нейротизму. І, навпаки, символи, які передають своєю структурою динаміку руху, коливання, які є не замкнутими, не завершеними у навколишньому просторі, які мають складну структуру упорядкованості – безкінечник та спіраль (символи Ж та Б) визивають у цих осіб відторгнення. Це, ймовірно, пов'язано з тим, що символи першої групи діють заспокійливо, гармонізуючи, ведуть до зниження тривожності та збудженості, а символи другої групи дратують, підвищують активацію, збудженість та рівень неспокою.

Екстраверти віддають перевагу в розташуванні тринігу (символ А) на перших місцях. Графічними ознаками цього символу є відкритість, легкість структури, динамічність; його сучасними ціннісними трактовками (згідно з нашим дослідженням) є Легкість і витонченість, Співпраця; його традиційне трактування – Вогонь, Бог Землі, Родючість; його переважно обирають люди, які несуть в собі вогонь творчості, вогонь соціальної динаміки – творці та екстраверти, а також особи з високим рівнем розвитку наочного та, вірогідно образного, мислення (Табл. 2). Тобто в даному випадку, вірогідно, домінуючий ранг вибору цього символу визначається за принципом збігу багатьох ознак та смислів, яких він несе з характеристиками глибинних психічних утворень особистості, які визначають особливості її поведінки, діяльності та взаємодії з навколишнім світом, соціумом. Обсяг статті не дозволяє зробити детальний

аналіз інших отриманих результатів, тож він буде проведений в наступній роботі.

Завершуючи дане дослідження можна зробити наступні **висновки**:

1. Сприймання смислової трактовки символів традиційної української культури сучасною молоддю в багатьох аспектах відрізняється від традиційного. Ці відмінності в визначених смислових описах дозволяють говорити про те, що тільки деякі з символів зберегли до нашого часу первинний зміст, хоч і в не в повному обсязі (тобто вони ще збережені на рівні архетипів). Чотири із восьми (або 50%) досліджуваних нами символів втратили первісні смисли, які замінені в свідомості сучасної людини іншими (сакральні смисли витіснені простішими, соціально зумовленими).

2. Втрата та зміни первісних смислів, які є ціннісною основою світосприйняття людини і регуляторами її поведінки, веде до змін психічних утворень, до втрати додаткових внутрішніх зв'язків між психічними процесами, які зумовлюють розвиток повноцінної, гармонійної, стійкої, творчої особистості. Це в свою чергу знижує успішність діяльності, спричиняє негаразди в особистісному оточенні і породжує загальносуспільні проблеми.

3. Відродження смислових значень традиційної української культури, їх нове смислове глибинне усвідомлення особистістю є необхідною умовою не тільки збереження, але й вдосконалення її якостей, а також одним з важливих чинників гармонізації суспільних явищ.

4. Переваги в сприйнятті традиційних символів зумовлені психологічними особливостями досліджуваних студентів. Так, особи з високим рівнем нейротизму віддають перевагу символам, які мають просту, стабільну, завершену, упорядковану, симетричну структуру і легкі для впізнавання. І, навпаки, символи, які передають своєю структурою динаміку руху, коливання, які є не замкнутими, не завершеними у навколишньому просторі, які мають складну структуру, – викликають у цих осіб відторгнення.

5. Для деяких символів (наприклад, триніг) маємо тісні зв'язки кількох досліджуваних психологічних показників з рангом вибору його переваги. В цьому випадку ймовірно можна говорити про те, що цей символ найповніше відбиває структуру глибинної енерго-інформаційної сутності, яка лежить в основі визначених ціннісно-смислових, типологічних, когнітивних утворень особистості.

Подальші дослідження в цьому напрямі дозволять визначити оптимальні шляхи формування ціннісно-смислової сфери сучасної людини, гармонізації її психіки та буття з урахуванням безцінного традиційного культурного надбання наших предків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Знаков В.В. Ценности как проблема психологии - человеческого бытия / В.В. Знаков // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 83-92.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб., 2004.

3. Куєвда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект. Монографія / Володимир Куєвда. – Донецьк: Український культурологічний центр, Донецьке відділення НТШ, 2007. – 264 с.
4. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания / Н.В. Кулагина. – М.: Моск. психол.-соц.ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 80 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
6. Лозова О.М. Психосемантика етнічної свідомості / О.М. Лозова. – К.: «Освіта України», 2007. – 402 с.
7. Малиніна А.О. Великодній сувенір. Українська народна писанка / А.О. Малиніна, І.О. Малиніна, О.Ю. Гриднєва. – Х.: Скорпіон, 2005. – 46 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
9. Налимов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье / В.В. Налимов. – М.: Традиция, 2000. – 344 с.
10. Никифоров Г. С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
11. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф.Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480с.
12. Пирс Ч.С. Логические основания теории знаков / Ч.С. Пирс. – СПб., 2000.
13. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
14. Польшина О.Г. Психосемантичні особливості сприймання студентами народної орнаментальної символіки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Г. Польшина. – К., 2005. – 18 с.
15. Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни / Н.Н. Рубцов. – М.: Наука, 1991. – 176 с.
16. Свирепо О.А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии / О.А. Свирепо, О.С. Туманова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 270 с.
17. Смирнов Л.М.Эмпирическое изучение базовых ценностей / Л.М. Смирнов // Мир России. – 2002. – №1. – С. 166-183.
18. Ткачук Т.М. Семіотичний аналіз трипільсько-кукутенських знакових систем (мальований посуд) / Т.М. Ткачук, Я.Г. Мельник – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005.- 208 с.
19. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К.Г. Юнг // Аналитическая психология и психотерапия / Сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
20. Rasmussen D.M. Mythic-Symbolic Language and Philosophical Antropology / Rasmussen D.M. – The Hague: Martinus Nijhoff, 1971. – P.158.

Царькова О. С. (м. Івано-Франківськ)

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Статья посвящена проблеме совершенствования музыкального искусства как одного из проявлений социокультурного развития общества. Конкретные исторические периоды рассматриваются как составляющая часть определенной музыкальной культуры.

Ключевые слова: музыка, музыкальная культура, музыкальные направления, творчество, социальная среда.

The article is devoted to the problem of perfection of musical art as one of displays of social and cultural development of society. Concrete historical periods are examined as a component of certain musical culture.

Keywords: music, musical culture, musical directions, creation, social environment.

Актуальність проблеми. Розуміння сучасного музичного мистецтва неможливе без осмислення його ролі, як засобу самовираження у кожний конкретний історичний період розвитку суспільства. Тільки осмисливши соціально-психологічні аспекти виникнення і подальшого становлення окремої музичної течії, можна говорити про її значення в сучасному суспільстві, психологічний вплив на формування людини, як особистості.

Мета: розкрити соціально-психологічні передумови становлення і розвитку музичного мистецтва в умовах соціокультурного простору.

Про виховний вплив музики наголошували Б.М. Теплов, С.Л. Рубінштейн. Положення про сутність і розвиток особистості у процесі життєдіяльності висвітлені в роботах О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, Т.М. Титаренко, М.Й. Боришевського, О.В. Киричука, З.С. Карпенко, А.Г. Ковальова, Л.І. Божович та ін.

Музичне мистецтво несе свої витoki ще з давніх часів, проте коли і як воно виникло розмірковували дослідники різних часів. Загальне уявлення про стародавню музику ми можемо отримати частково завдяки «слідам життя» людей тих далеких часів (наприклад, наскальних і печерних малюнків), а також завдяки спостереженню за життям деяких сучасних народів, які зберегли первісний устрій.

У стародавні часи було складено чимало легенд щодо виникнення музики. Стародавні греки вважали її дарунком богів, а бога сонця Аполлона – покровителем мистецтва, особливо музики. Його зазвичай зображали з музичним інструментом – кіфарою в руках.

Стародавня культура передусім була підпорядкована розв'язанню релігійних завдань. Мистецтво розглядали як засіб, що нагадує про постійну присутність божеств у житті, у тому числі й у повсякденних справах. Тому твори світського змісту були пройняті релігійним значенням не менше, ніж культова архітектура або образотворче мистецтво.

За християнським віровченням людина, за своєю природою, є цілісною істотою у єдності її духовної, душевної і тілесної форм життя [1, с.10]. Релігійні завдання ставились і перед музикою. Прадавня людина дуже гостро сприймала музику – вона проникла в найсокровенніші куточки її душі. Не випадково у більшості країн музиканти були служителями храмів (а іноді і жрецькими); уміння ж грати на музичних інструментах вважалось вищим, божественним даром. У процесі виконання музики величезну роль відігравала імпровізація: здатність імпровізувати сприймалась як найвища близькість музиканта до божества [2, с.7].

Аристотель розробив вчення про мімесис – уявлення про внутрішній світ людини і способи впливу на нього за допомогою музичного мистецтва. Таким

чином була представлена теорія очищення душі в процесі сприйняття творів мистецтва, що відображають світ людських характерів і пристрастей.

Гіппократ не тільки наголошував на цілющому впливі музики, але й визначив типи темпераментів, обґрунтував дію музики на кожен з них.

Давньогрецький лікар Корнелій Цельс схилявся до думки, що музика укріплює життєві сили і продовжує життя [3, с. 7-9].

Музика відігравала важливу роль у житті давніх греків. Вона звучала під час одружень, банкетів, воєн, похоронів, була невід'ємною частиною релігійних свят і театральних вистав. Головним учасником цих вистав був хор, співи якого пояснювали події, що відбувались на сцені. Грецькі поети не декламували свої вірші, а співали їх, акомпануючи собі на лірі і кіфарі – струнних інструментах, давніх «предків» сучасної арфи.

Музика в епоху середньовіччя – це унікальне явище. Ніхто не може цілковито і впевнено сказати, як звучав той чи інший музичний інструмент.

Середньовічна музика розглядалась не як мистецтво, а перш за все як наука і відносилась до сфери математичних знань. В IV–V ст. в країнах Західної Європи з'являється література, присвячена проблемам музики (Птоломей Клавдій, Амвросій Феодосій Макробій, Аврелій Августин, Марціан Капелла, Северин Боецій). Рамис де Пареха в трактаті «Практична музика» наголошує на тому, що нова музика, яка приходить слідом за музикою Середньовіччя, буде так званим законом блаженства, законом створення природи [5, с.14-15].

У цей період виходить перший в історії музики музичний словник «Тлумачення музичних термінів» (Іоанн Тінкторис). Автор намагається систематизувати музичну теорію, узагальнити традиційні вчення минулого. Піддаючи критиці основні положення музики середньовіччя, він зауважує, що музика – найвище з мистецтв, яке веде до Бога і сприяє здійсненню церковно - проповідницької мети: очищення душі від злих бажань, вивільнення від злого Духа, звеличення душі від земного до небесного тощо. У більшості теоретиків цього періоду зберігається поділ музики на людську, світову й інструментальну.

Послідовники традицій стародавніх греків – філософи, розглядали музику в системі семи «вільних мистецтв», де вона була суміжною з арифметикою, геометрією і астрономією. Римський філософ Боецій виділив три основні види музики: світова – рух небесних сфер, людська – поєднання людських голосів, інструментальна – прояв числових закономірностей. Знання музики, засноване на розумінні принципів краси числа і пропорцій цінувалось більше, ніж практика. В цей час Алкін Йоркський визначає музику як науку про числа, які віднаходяться в звуках, прирівнюючи таким чином її до науки про всесвіт.

В епоху середньовіччя в Європі складається музична культура нового типу – феодальна. Оскільки панівною в усіх сферах життя в цю епоху є церква, професійне музичне мистецтво концентрується в храмах та монастирях. Мистецтво середніх віків – церковна архітектура, скульптура, ікони, мозаїки і фрески, що наповнювали простір храму, – було підпорядковане завданням християнського богослужіння. Музиці відводилась, мабуть, найважча роль: вона повинна була допомогти тому, хто молиться, забути повсякденні турботи,

особисті почуття і цілком зосередитись на тому, що відкривали йому біблійні тексти і церковні таїнства. З цією метою виконувались співи, головними особливостями яких тривалий час залишалося одноголосся. Таким чином, у Західній Європі панує суворо регламентована система одноголосної духовної музики (Григоріанський спів). Перехід від неіменної (знакової) нотації до лінійної, що була винайдена Гвідо д'Ареццо в X ст. дозволяла значно точніше фіксувати висоту тонів, сприяла закріпленню та розповсюдженню традицій та еталонів.

До початку XIII ст. церковна музика створювалася майже виключно в монастирях. У ці ж часи в європейську музику увійшло багатоголосся, формуються нові жанри вокальної та вокально-інструментальної (хор та орган) музики – органум, мотет, пізніше – меса. У Візантії, а пізніше і в Київській Русі, духовна музика складає систему так званого знаменного співу, який фіксувався спеціальною крюковою нотацією. Як і Григоріанський спів, знаменний був заснований на діатонічних ладах.

Поряд з духовною музикою розвивається також світське музикування – початково серед придворних музикантів, пізніше – напівпрофесійне мистецтво лицарів – трубадурів і труверів у Франції, менестрелів в Німеччині, серед міських ремісників тощо. До побуту входять нові інструменти, значна їх частина приходить зі Сходу, виникають інструментальні ансамблі. В селянському середовищі розвивається фольклор, розповсюджується також мистецтво народних артистів, як правило широкого «профілю» (на Русі – скоморохів). Суспільне життя все більше віднаходить своє відображення в музичних образах [4, с.61].

Формування жанрів і форм світської музики відбувається на основі народної традиції. Головними виконавцями народної музики в містах були мандрівні актори. Вони виступали в кількох ролях відразу: як музиканти, танцюристи, майстри пантоміми, акробати, а також розігрували короткі сценки. Такі актори брали участь у дійствах, які розгортались на вулицях і площах.

Музика епохи Відродження є особливим періодом розвитку музичного мистецтва. Епоха Відродження є періодом розквіту всіх видів мистецтв, де віднаходять своє відображення античні традиції і форми. Епоха не має чітких історико-хронологічних меж у країнах Європи, однак спостерігаються загальні тенденції, характерні для цього періоду. Музичне мистецтво поєднується з мистецтвом танцю, набуває виразності в творах (лірико-драматизм); проявляється індивідуальність автора, що дозволяє говорити про гуманізацію як провідну особливість мистецтва епохи Відродження. В Італії набула поширення гра на різних інструментах; виникли гуртки аматорів музики. Музика епохи Відродження різноманітна і неповторна. Основна увага звертається на особистість людини, її духовні цінності, красу внутрішнього світу.

У Франції музика супроводжувала всі вагомі події життя країни. Це сприяло розвитку музичного мистецтва. Збільшилась кількість вокальних та інструментальних ансамблів, що складалися зі значної кількості виконавців.

Під час військових походів до Італії французи познайомились з досягненнями італійської культури. Їх глибоко вразили і підкорили ідеї

італійського Відродження – гуманізм, прагнення до гармонії з навколишнім світом, до насолоди життям.

Якщо в Італії музичний Ренесанс був пов'язаний передусім з месою, то французькі композитори, крім церковної музики, особливу увагу приділили світській багатоголосній пісні – шансону, а Клемана Жанекена вважають одним із засновників цього жанру.

Нідерландська поліфонічна школа – одне з найбільш значущих явищ музики епохи Відродження. Для розвитку мистецтва XV ст. важливим стало спілкування музикантів із різних країн, взаємний вплив творчих шкіл. Нідерландська школа увібрала в себе традиції Італії, Франції, Англії і власне Нідерландів [1, с.39].

Яскравою ознакою Ренесансу в Німеччині є творчість мейстерзингерів (від нім. майстер-співак) – поетів-співаків із середовища ремісників. Вони були не професійними музикантами, а передусім – зброярами, кравцями, пекарями, черевичниками тощо. У міську спілку таких музикантів входили представники різних ремесел. У XVI ст. об'єднання мейстерзингерів існували в багатьох містах Німеччини.

Таким чином, дух епохи Відродження охопив велику кількість країн, спричинивши зміни в культурному житті. У зв'язку із зміною сутності музики в епоху Відродження, змінюються уявлення про значення і роль музики. Якщо середньовічні автори майже повністю заперечували самостійне естетичне значення музики, вважаючи її основною метою сприйняття Святого писання, то філософи і музичні теоретики епохи Відродження вважали, що головне в музиці – її здатність дарувати відчуття радості людині, пробуджувати почуття і пристрасті. Таким чином музика набуває виключно емоційного значення. За допомогою вивільнення емоцій (катарсису) людина розкриває свій внутрішній потенціал, а відтак актуалізується шляхом пізнання любові, «що зрештою робить її універсальною» [6, с.394].

Епоха Просвітництва – це інтелектуальний і духовний рух кінця XVII – початку XIX ст., природне продовження гуманізму Відродження і раціоналізму Нового часу, які послуговували підґрунтям просвітницького світогляду: відмова від релігійного світосприйняття, сприймання розуму як єдиного критерію пізнання людини і суспільства. Найбільш чутливою до змін виявилася музика, засвоївши драматизм тематики, бурхливі пристрасті, динамічний розвиток думки, різні контрасти. У результаті народжуються великі циклічні форми, опери, ораторії. У вокальну та інструментальну творчість проникає народна пісня, масові жанри активно впливають на симфонічні й оперні твори. Це період бурхливого розквіту всіх музичних жанрів у великих європейських країнах, музична культура яких набуває виразних національних рис. Остаточно закріплюється загальне панування світської музики. Її зміст охоплює широке коло тем і образів, у т.ч. філософських, історичних, сучасних, громадянських. Поряд з музикуванням в аристократичних салонах розвивається публічне музичне життя: відкриваються постійно діючі музичні установи – оперні театри, філармонічні товариства, вдосконалюються струнні та духові музичні інструменти, розвивається нотний друк.

В епоху Просвітництва музичне мистецтво набуває нового змісту. Зокрема, після реформи, проведеної К.В. Глюком, опера стає синтетичним мистецтвом, яке об'єднує в одному спектаклі музику, спів і складну драматичну дію. Завдяки мистецтву композиторів В.А. Моцарта, Ф.Й. Гайдна, І.С. Баха та ін. класичне мистецтво піднімається на найвищий щабель, яскраво окреслюється культ розуму, світла, уявлення про людину як вінець всесвіту [1, с. 39].

Розвиток європейської музики кінця XVIII – початку XIX ст. проходить під впливом Великої французької революції, яка не тільки породжує цілу хвилю масово-побутової музики (марші, героїчні пісні, в т.ч. «Марсельезу»), але й знаходить відгук в усіх музичних жанрах. Цей процес проходить на тлі та під впливом активної демократизації всього суспільного та музичного життя.

З аристократичних салонів музика виходить на більш широкий загал, доступний широкому колу слухачів. Виникає цілий ряд нових музичних закладів, зокрема консерваторій у Празі, Варшаві, Будапешті, Відні, пізніше – в Москві та Петербурзі. З'являються музичні газети та журнали. Музичне виконавство остаточно відділяється від творчості, як самостійної музичної діяльності. Починається процес комерційності музики.

У композиторській творчості XVIII – XIX ст. стверджується романтизм. На відміну від класицизму, романтизму характерні: загострена увага до емоційного світу людини, індивідуалізація та драматизація лірики, протиставлення особистості дійсності, ідеалу та реальності, інтерес до національної своєрідності, звернення до історичних, легендарних та народно-побутових сюжетів, більш вільне трактування музичних жанрів та прагнення до синтезу мистецтв, з чим пов'язаний розвиток програмної музики. Спостерігається активне становлення нових національних музичних культур – польської (творчість Ф. Шопена), угорської (Ф. Ліст), норвезької (Е. Гріг), чеської (А.Л. Дворжак), російської (М.І. Глінка, пізніше – П.І. Чайковський), української (М.В. Лисенко) [5, с. 44].

З середини XIX століття виникає жанр оперети. У професійній творчості виділяється самостійна лінія «легкої музики» (наприклад вальси І.Штрауса). У музиці Західної Європи з'являються риси реалізму (від лат. *realis* – дійсний). Новий художній напрям стверджувався перш за все в опері. Композитори прагнули показати драматизм звичних, на перший погляд, життєвих ситуацій, правдиво передати в музиці психологічний стан героїв. Оперні герої не поділялись на «позитивних» і «негативних», кожен відтворювався у всій складності і суперечності характеру. Паралельно з цим народжується естрадна музика, як самостійна галузь музичної діяльності.

На зламі XIX – XX століття в європейській музиці починається новий період, в якому співіснують різні художні стилі. Це початок імперіалізму. Період характеризується інтенсивними пошуками нових засобів виразності, експериментів, великою кількістю стильових течій.

Характерним для світової історії стає тісна взаємодія культур різних країн світу, які до цього моменту розвивалися відокремлено. Європейська музика зазнає значного впливу музичних культур народів Східної Азії (особливо

японської в творчості Дж. Пуччіні, К. Дебюсі), Латинської Америки, Африки (джаз) [6, с. 59].

Наприкінці XIX ст. з'явився новий напрямок – імпресіонізм (фр. *Impressionisme*, від *impression* – враження). Музиканти-імпресіоністи прагнули передати тонкі і складні почуття, домагалися вишуканості і витонченості звучання. Композитори-імпресіоністи нерідко звертались до поезії і драматургії символізму.

Академічна музика першої половини XX століття зароджувалась поряд з продовженням традицій пізнього романтизму (творчість Г. Малера, Р. Штрауса, С. Рахманінова, К. Шимановського). Виникають нові стильові напрями – імпресіонізм (К. Дебюссі, частково М. Равель), експресіонізм (А. Шенберг, А. Берг), неокласицизм (П. Хіндеміт, частково І. Стравінський), все більше відособлюються індивідуальні композиторські стилі. Значну увагу композитори приділяють дослідженням глибинних пластів музичного фольклору та його інтеграцію в композиторську творчість (Бела Барток, рання творчість І. Стравінського, частково Г. Свірідова, В. Лютославського, українських композиторів Б. Лятошинського та Л. Ревуцького) [7, с. 220].

Інтенсивні пошуки нових композиторських засобів приводять до значного розширення поняття та застосування тональності, а в творчості ряду композиторів – до повної відмови від тональної системи та винайдення нових засобів звуковисотної організації (додекафонії, а пізніше – серіалізму).

Велике значення для розвитку музики мала поява та розповсюдження звукозапису та кіно. З'являються перші електроінструменти, що відкривають новий погляд на природу й можливості звуку (див. електронна музика). В 20-х роках XX ст. футуристи здійснюють спроби залучення до музичного мистецтва шумових звуків. В 40-х роках розвиток техніки звукозапису відкриває новий напрямок – конкретну музику.

Повоєнні роки поглибили експериментаторські тенденції попередніх років. Так, у 50-ті роки виникають перші електронні експериментальні студії, на зміну серіалізму приходить алеаторика, у 60-ті роки авангардні течії сягають радянської музики, яка до цього моменту розвивалася у руслі соцреалізму.

Появу рок-музики супроводжують бурхливі події соціокультурного життя середини XX ст. На сьогоднішній день рок-музика – неоднозначний феномен музичного мистецтва. В поєднанні з іншими музичними напрямками утворює різновиди даної категорії музичного мистецтва, позитивний і негативний вплив якої остаточно невизначений.

Поп-музика (від англ. *Popular music*) – напрям сучасної розважальної музики. Загалом цим терміном, особливо в західних країнах, визначають всі жанри естрадної музики, при цьому зазвичай виключаючи джаз, блюз і кантрі. У зв'язку з цим поп-музика виступає універсальним музикальним жанром, який поєднує в собі безліч напрямків, стилізованих під популярну музичну течію.

Поп-музика є базовою частиною сучасної творчості і чинить глобальний вплив на розвиток всесвітньої музичної культури. Так, радикальні зміни в соціально-економічному устрої відкрили нову епоху в розвитку масової культури, що включила до себе цілу низку музичних напрямків. В 1920-х – 30-х

роках у США та країнах Європи масовою музичною культурою стає джаз, на теренах СРСР – масова радянська пісня. 1950-ті роки ознаменувалися появою рок-н-ролу, а 1970-ті – європопу, а також цілої низки популярних напрямів електронної музики. Всесвітню славу здобувають музичні гурти, такі як «The Beatles», «The Rolling Stones», «Led Zeppelin», «Queen», «Deep Purple», «AC/DC», «ABBA» та ін. Знаковим явищем у 1980-х роках стає входження до поп-культури World music – музики, що спирається на елементи етнічної музики різних народів.

Досить поширеним є уявлення про те, що поп-музика – це музика, яка легко сприймається на слух і доступна за формою подачі. Численні твори класичної музики є більш популярними, ніж твори деяких поп-виконавців. Проте, якщо розглядати популярну музику не просто як жанр, але і як особливу течію в суспільній культурі, то фактична популярність не буде визначаючим фактором. Визначальною ознакою є простота для сприйняття і в більшості випадків – спрямованість на фурор у масового слухача. Пісням зазвичай характерна банальна структура, легко запам'ятовуюча мелодія з періодичним повторенням. В них часто прослідковуються риси романтизму.

Музичному романтизму притаманне глибинне розкриття індивідуального світу особистості. Романтичній музиці властива індивідуалізація мелодики і впровадження мовних інтонацій, розширення тембрової й гармонічної палітри музики. Попри це розвиток музичного романтизму в європейських країнах мав специфіку свого прояву. В Австрії і Німеччині музичний романтизм був нерозривно пов'язаний з німецькою ліричною поезією, у Франції – з досягненням драматичного театру. В Україні становлення української композиторської школи С. Гулак-Артемовського проходить у романтичному руслі.

Увага до образної характерності, портретності, психологічної деталізації обумовила розквіт у романтиків жанру вокальної і фортепіанної мініатюри (пісня й романс, музичний момент, експромт, пісня без слів, ноктюрн та ін.). Нескінченна мінливість і контрастність життєвих вражень втілюється у вокальних і фортепіанних циклах композиторів. Психологічне і лірико-драматичне трактування властиве в епоху романтизму і великим жанрам – симфонії, сонаті, квартету, опері. Тяга до вільного самовираження, поступової трансформації образів, наскрізному драматургічному розвитку породила вільні й змішані форми, властиві романтичним творам у таких жанрах, як балада, фантазія, рапсодія, симфонічна поема й ін.

Музика романтизму, будучи провідним напрямом у мистецтві XIX століття, на пізньому своєму етапі породила нові напрями й течії в музичному мистецтві – веризм, імпресіонізм, експресіонізм. Музика XX століття багато в чому розвивається під знаком заперечення ідей романтизму, однак його традиції живуть у рамках неоромантизму.

Останню третину XX століття в музиці розглядають під знаком *постмодерну*. Якщо музика епохи модерну розглядалася як спосіб вираження, то в епоху постмодерну музика стає видовищем, продуктом масового споживання та індикатором групової ідентифікації, наприклад знаком, що допомагає визначити свою приналежність до тієї чи іншої субкультури. Стає

характерним поєднання різних музичних стилів та жанрів, стираються кордони між «високим мистецтвом» та кітчем.

У музиці доби постмодернізму радикальне новаторство поступилося місцем синтезуючим тенденціям, поновленню та зміцненню спадкових зв'язків з основами традиційної музичної мови, апелюванням до різних історичних пластів музики.

Подібному зближенню жанрів, а нерідко і їх поєднанню сприяв розвиток звукозапису, що відкрив можливість для роботи з семплами – використанню і поєднанню в рамках однієї композиції різних попередньо записаних звуків. Техніка використання існуючого матеріалу знайшла своє відображення і в традиційній інструментальній музиці, зокрема у творах Д. Шостаковича, А. Шнітке, Л. Беріо, які використовували «аллюзії» та прямі цитати творів композиторів минулого. Подібні техніки дозволили говорити про зменшення ролі композитора в музичній композиції, що знайшло свій прояв не тільки у використанні запозиченого музичного матеріалу, але й у використанні складних математичних алгоритмів (в серіальній музиці) або випадковості (в алеаториці). Дане явище – це специфічне вираження музичного душевного руху, який виникає в результаті переплаву реалій дійсності [8, с.17].

Таким чином музиці постмодернізму притаманне злиття окремих рис різних напрямків. Подібне явище музичного мистецтва висвітлює суспільні настрої сучасності, підкреслює культурний рівень сучасної людини, отожднює сучасний світ з хаосом.

Музика може зменшувати вплив негативних чинників у стресових ситуаціях, повних напружень і конфліктів, може попереджувати слабкість, втомлюваність, роздратованість, відчуття безперспективності, створювати гарний настрій чи атмосферу спокою і безпеки [9, с.135]. Художні образи сучасної музики максимально узагальнені; вона має величезний різноманітний арсенал виражальних засобів, немов би безпосередньо залучає слухача до потоків цих відносин, що дає йому змогу пережити та осмислити їх [10, с.206].

Крім позитивного впливу музика має ряд негативних наслідків. Оскільки музика часто супроводжується текстом, слід звертати увагу на його зміст, оскільки в сучасному мистецтві спостерігається тенденція до вияву «темної сторони людської душі», оспівуються зло і насилля. Якщо музика є «важкою», впливаючи на нервову систему, вона виснажує людину, з'являються головні болі, підвищується роздратованість, погіршується увага і пам'ять.

Таким чином, розглядаючи музику як складову культуротворчого процесу, варто говорити про музичну культуру не тільки як окрему сферу самовираження людини, але й як цілісну систему, спрямовану на формування і подальше збереження соціально-психологічних норм і цінностей у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тюріна Т. Шляхи духовного формування особистості [видання перероблене і доповнене] / Т. Тюріна // Книга для педагогів, психологів, філософів. – Львів: СПОЛОМ, 2007. – 112 с.

2. Музыка: Для дітей середнього шкільного віку / Авт.-упорядник М.О. Володарська, Е.С. Каневський; Худож.-ілюстратор Г.В. Беззубова; Худож.-оформлювач Л.Д. Кикач-Осипова. – Харків: Фоліо, 2008. – 319 с.
3. Шабутін С. Зцілення музикою: Монографія / С. Шабутін, С. Хміль, І. Шабутіна. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 192 с.
4. Мясичев В.Н, Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение / В.Н. Мясичев, А.Л. Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Л., 1981. – 322 с.
5. Макаренко Г. Музыка і філософія: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше / Г. Макаренко. – К.: Факт, 2004. – 152 с.
6. Юсфин А.Г. Музыка – сила жизни / А.Г. Юсфин. – СПб.: ООО «Аюрведа Плюс», 2006. – 264 с.
7. Кияновська Л.О. Галицька музична культура ХІХ-ХХ ст.: навчальний посібник / Л.О. Кияновська. – Чернівці: Книги – ХНІ, 2007. – 424 с.
8. Діхтяренко С.Ю. Роль музичного мистецтва в соціалізації молоді / С.Ю. Діхтяренко // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. Х. - Ч.3. – К., 2008. – С. 134-139.
9. Юсіфова А.А. Мистецтво музики, духовності, мистецтво бути особистістю / А.А. Юсіфова // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Т. VII. - Вип.6. – К., 2006. – С. 391–396.
10. Дікуша О.С. Проблема розуміння класичної музики у психологічній науці / О.С. Дікуша // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості [збірник наукових праць] / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 57-66.

Череповська Н. І. (м. Київ)

МЕДІАТВОРЧІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ. ТИПОЛОГІЯ ВІДЕОСПРИЙМАННЯ

В работе уточняется понятие медиатворчества и определяются его социально-психологические функции. Выделяются виды медиатворчества: техническое, продуктивное, перцептивное. В основе перцептивного медиатворчества лежит медиавосприятие/видеовосприятие. Видеовосприятие, как перцептивная коммуникация зрителя с видеотекстом, имеет разные типы проявления: пассивный, активный, творческий.

Ключевые слова: медиатворчество, перцептивная коммуникация, видеовосприятие, творческое видеовосприятие.

In this article the concept of media creativity is specified and its social psychological functions are determined. The types of media creativity are being determined: technical, productive and perceptive. The perception of media (video perception) lies in the basis of perceptive media creativity. Video perception as the perceptive communication of spectator with videotext has these different types of display: passive, active, creative.

Keywords: media creativity, perception of media (mediation), communication perceptive, video perception, creative video perception.

Психологія творчості має давні наукові традиції, які відображені у зарубіжних й вітчизняних дослідженнях. В Україні, психологічна наука про

творчість символічно відзначила своїми здобутками як початок 20-го століття (Харківська психологічна школа), так і його останню чверть (В.В. Клименко, В.О. Моляко, В.А. Роменець). Дослідження українських вчених про дивовижну творчу здатність людини щодо перетворення світу й себе, стало вагомим доробком до загальної скарбниці психології творчості. Нині час висуває нові умови для творчої діяльності й відповідно нові проблеми психології творчості: сьогодні реалізація креативних властивостей людини часто-густо обумовлена новітніми технологіями. Виникнення, розвиток й становлення засобів масової комунікації за останні півтора століття призвело до суттєвих змін життєдіяльності людини й зараз вже важко уявити її повсякденне існування без різноманітних друкованих видань, радіо, кіно, повсюдних фотозображень, телевізора, комп'ютера, інтернету тощо – всього того, що становить суспільно-історичний, соціокультурний феномен медіа [2].

На межі об'єктивного існування медіа-культури та споживання її результатів – медіа-продукції величезною аудиторією читачів, слухачів, глядачів, користувачів, виникає одна з багаточисельних психологічних **проблем**, яка пов'язана з неоднозначністю впливу різноманітного змісту та форми цієї продукції на зміст свідомості людини, й молоді людини зокрема. Тобто, постає питання, яким чином адекватно пристосуватися до умов сучасного інформаційного медіа-середовища, не підпадаючи під його негативний вплив, та одночасно застосовувати його позитивні надбання для збагачення власної системи смислів й реалізації свого потенціалу.

Висунута психологічна проблема, на нашу думку, й має вирішуватися здебільшого психологічними засобами. І як свідчить історія розвитку людства, вирішення різноманітних проблем (адаптивних, особистісних тощо) найчастіше здійснювалося саме творчим шляхом.

Отже, **об'єктом** нашого дослідження є медіа-творчість як ресурс особистості в умовах медіа-реальності, **предметом** – творче відеосприймання як створення особистістю нових/інших образно-смыслових конструктів.

Метою даної роботи є уточнення поняття «медіа-творчість» та визначення її соціально-психологічних чинників й відеосприймання зокрема.

Відповідно до мети, нами поставлено наступні **завдання**:

1. Уточнити поняття «медіа-творчість», розкрити в загальних рисах її змістовий та функціональний аспекти, визначити провідну функцію.
2. Розкрити комунікаційну функцію медіа-творчості як актуалізацію соціально-психологічних можливостей особистості.
3. Окреслити типологію відеосприймання та визначити сутність творчого відеосприймання.

Виклад основного матеріалу.

1. Найбільш відомі нам напрацювання з теми медіа-творчості здійснено російськими колегами у психолого-педагогічній, медіа-освітній галузі. Медіа-творчість у психолого-педагогічному контексті за Н.Ф. Хилько є не лише художньою, художньо-публіцистичною або художньо-комунікативною діяльністю: вона передбачає широкий простір технічних засобів, які охоплюють радіо, телебачення, друк, аудіозапис, комп'ютерну графіку та ін..

Виокремлюється аудіовізуальна медіа-творчість, пов'язана з перцептивною, глядацькою культурою, для якої властивими є: «авторський характер, перевага візуального ряду, пошуково-евристичний характер, політематичність, принцип проблемності, ситуативності, ... технічної детермінації, діалогового характеру» [6, 19]. Дослідження російськими колегами аудіовізуальної творчості мають різні підходи: особистісно-орієнтований (Ю.М. Усов, О.В. Федоров, Л.С. Зазнобіна та ін.), креативно-педагогічний (Ю.М. Рабинович, А.В. Шариков, С.П. Пензін, Л.М. Баженова та ін.), комунікативно-педагогічний (А.В. Спічкін, А.М. Дейкіна та ін.).

В українській науці питання медіа-творчості не розроблялося, утім є дотичне дослідження з питання медіа-обдарованості Л.А. Найдьонової (2008).

У широкому розумінні медіа-творчість – це творча діяльність в галузі медіа – створення нового медіа-продукту або медіа-засобу. На психологічному рівні медіа-творчістю є творче медіа-, відеосприймання як процес саме творчої інтерпретації, переосмислення образно-сміслових конструктів медіа-текстів, що надає можливості особистості збагачувати смисловий досвід.

За **змістом** медіа-творчість охоплює три основні сфери діяльності: *технічно-електоронну, продуктивну, перцептивну*. Цей умовний розподіл передбачає а) творення й створення *засобів медіа, медіа-технологій*, всього того, що пов'язано, так би мовити, із "залізом" та його функціонуванням, б) творення й створення *медіа-продукції* – медіа-текстів різного формату: від інформаційних повідомлень до творів медіа-мистецтва, а також в) творче *сприймання* різноманітних медіа-текстів.

Характерною ознакою медіа-творчості є саме її *всепічна опосередкованість* медіа-засобами та медіа-технологіями: від забезпечення процесу створення медіа-текстів медіа-засобами/технологіями, зберігання, тиражування, поширення до їх трансляції або відтворення для сприймання аудиторією. Тобто, причинна зумовленість медіа-творчості від медіа-засобів є переконливою, що й дає підстави для виокремлення феномену медіа-творчості.

Так, наприклад, сучасні фотографічні зображення можна створити лише за допомогою цифрової камери, зберігати їх завдяки комп'ютеру (медіа-засоби, пристрої). Отримані фотознімки можна змінити, покращити, підправити, перетворити за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення Photoshop, Picassa та ін. (медіа-технології). Їх можна надіслати певному адресату або "викласти" на сайті для сприймання будь-яким загалом відвідувачів інтернету (соціальна мережа інтернет як медіа-засіб).

Цікаво провести аналогію із художньою творчістю, результатом якої є також створення зображення, де засобами реалізації художньої діяльності будуть фарби, пензлі, полотно, мольберти та ін., а технологіями – прийоми художньої виразності, зображувальні традиції. Зрозуміло, що в обох випадках творцеві – і художнику, і фотографу – необхідно володіти як технічними навичками, майстерністю, спеціальними уміннями у відповідній галузі, так і мати розвинене творче мислення, уяву.

Крім опосередкованості медіа-засобами, для медіа-творчості також важливою є ознака іншого плану – *дозвілєво-розважальна, гедоністична*

спрямованість творчої діяльності. Насамперед, це пов'язане із тим, що у сучасної людини з'явилося більше вільного часу на хобі, який вона може приємно провести, створюючи, перетворюючи дещо, як у матеріальному, так і у віртуальному планах. Навіть суб'єктивно успішна продуктивна, а тим більше творча діяльність, сприяє підвищенню настрою, отриманню задоволення індивідом (А. Маслоу, 1997).

Наступною ознакою медіа-творчості є її *масовість*. Ймовірно, що задоволення «творця» від процесу «творення» й стало однією з причин сучасного *масового захоплення медіа-творчою діяльністю*, особливо з боку молоді. Але іншим, не менш важливим фактором масовості медіа-творчості, можна вважати відносну економічну доступність медіа-пристроїв та нескладність ув оволодінні й користуванні ними.

Також можна спостерігати, що як у художній, так і у медіа-творчості, поряд із професіоналами самореалізується й багато аматорів. Однак у сфері медіа-творчості їх загал є набагато більшим.

У контексті психології творчості для феномену медіа-творчості системоутворюючими залишаються класичні позиції:

- творчий *процес*: прояви творчого мислення, уяви, сприймання у галузі медіа;
- творча *особистість*: її загальний культурний рівень, мотивація, підготовленість щодо самореалізації у певній медіа-діяльності, медіа-обдарованість, професіоналізм й аматорство, вік, соціальний статус;
- творчий *продукт*: його суб'єктивна та об'єктивна цінність, формат втілення, об'єктивація прийомів, медіа-технологій та ін.;
- *умови* здійснення творчої діяльності: забезпечення медіа-засобами, технічна грамотність, практичні уміння тощо.

Функціями медіа-творчості, як і будь-якої іншої, є, передусім, створення нового або суб'єктивно нового продукту чи перетворення існуючого за допомогою медіа-засобів, а також самореалізація, самопрезентація, компенсація, сублімація, заробляння грошей. Крім того, найвиразнішими, саме у медіа-культурному контексті, на нашу думку, є: адекватна *адаптація* до сучасних умов існування у світі медіа-реальності інформаційного суспільства, отримання *задоволення* від процесу творення й головне – *комунікація*.

Спираючись на теорію комунікації (Шеннон, Вивер, 1949), яка показує, що одна група (виробник, його замовник) створює повідомлення (медіа-тексти) у різноманітних форматах, передає, транслює його по відповідним каналам (медіа-засоби) для іншої групи (споживачі, аудиторія) з певною метою (вплив), тобто, очікує зворотний зв'язок у будь-якій формі, можна зробити висновок, що будь-який медіа-текст "розраховує на відповідь" – передбачає комунікацію.

2. Вище викладене підводить до думки, що комунікаційна функція медіа-творчості є провідною й становить основу її соціально-психологічних чинників.

Комунікація між "автором" та "споживачем" через створений медіа-продукт здійснюється набагато простіше у психологічному плані, ніж, наприклад, між твором мистецтва та тим, хто його сприймає. Справа полягає у тому, що "спілкування" між твором мистецтва та реципієнтом вимагає від

останнього певної підготовки, знань, досвіду, інтелектуальних зусиль. Медіа-культурна продукція, навпаки, у своїй більшості за змістовим наповненням є тісно взаємопов'язаною із масовою культурою, (яка сповідує знижену систему цінностей, культурні стереотипи, розважальні жанри), що, у свою чергу, спрощує сприймання маскультурних медіа-текстів та очікуваний зворотний зв'язок. Крім того, медіа-продукція розрахована на чисельну аудиторію й завдяки медіа-засобам поширюється для сприймання масовою аудиторією.

Отже, продукція медіа-творчості, (окрім створення медіа-техніки), розрахована передусім на комунікацію між групами її творців й тих, хто її сприйматиме. Так, людина створює фотографічні зображення для того, щоб їх показувати близьким, друзям, виставляє свої світлини в інтернет-альбомі для їх демонстрації більш широкому загалу; знімає відео-сюжети на мобільний чи камеру для того, щоб дивитися не лише самому, а й показувати іншим; оформлює веб-сторінку, щоб "оцінили" віртуальні "гості"; веде "живий журнал" у мережі, для того, щоб з її викладеними думками хтось знайомився, писав відгуки, робив "коменти"; пише статтю у газету/журнал, для того, щоб її читали інші люди тощо. Відповідно, що "показувати", "писати" – це очікування зворотної реакції від ймовірних адресатів. Потреба особистості у спілкуванні, й опосередкованому медіа-засобами зокрема, переконує, що провідною функцією медіа-творчості є саме комунікаційна.

Медіа-творчість забезпечує можливість реалізації потреби людини/групи у спілкуванні-комунікації із значним загалом інших людей через власно створений медіа-текст, що й становить її *соціальний аспект ресурсу особистості*. (Медіа-творець "спілкується" з іншими через свій медіа-твір).

Психологічний аспект ресурсу особистості у контексті медіа-творчості передбачає комунікацію іншого порядку, спрямовану не на іншу особистість, іншу групу – ймовірних реципієнтів власного медіа-тексту, а передбачає комунікацію медіа-споживача з медіа-текстом, створеним іншими. (Медіа-споживач "спілкується" з автором медіа-тексту). Таке "спілкування" має більш інтимний, внутрішній характер, його можна означити як *перцептивну комунікацію* реципієнта.

Отже, у нашій роботі медіа-творчість ототожнюється з ресурсами людини, як системою її внутрішніх можливостей, засобів, її творчого потенціалу, які вона може застосовувати у необхідних випадках або у повсякденному житті, які спрямовані на перетворення медіа-реальності в умовах становлення інформаційного суспільства.

3. Перед тим, як розглянути перцептивну комунікацію – складову медіа-творчості, ми маємо наголосити на тому, що важливим, відправним моментом нашого дослідження є розуміння медіа-сприймання й відеосприймання зокрема, саме як комунікаційного процесу.

У психологічній науці сприймання як комунікація досліджувалося у форматі соціального та особистісного спілкування, як соціальна ситуація «обличчя в обличчя», «гра очима», формування образу іншої людини, комунікативного досвіду, настановлень, соціальних ситуацій тощо (Г.М.

Андрєєва, В.А. Барабаншиков, А.А. Бодальов, В.А. Лабунская, Г.Б. Московичи, В.Н. Носуленко та ін.).

Медіа-психологія досліджувала сприймання у напрямі диференціації населення за соціальними групами та споживання ними радіо, телебачення, преси, літератури; розроблялися каталоги мотивів споживання телебачення; досліджувалося планування/непланування перегляду телебачення. Психологічні дослідження також було спрямовано на вивчення фізіологічних особливостей сприймання зорової інформації й процесу перегляду телебачення зокрема. Визначено 4 стадії сприймання телебачення: звертання до телевізора, орієнтовна реакція, активна увага, інертність уваги (А. Ланг, 2000).

Основні положення психології у сфері екранного сприймання й візуальної культури зокрема, відображено у працях О.В. Запорожця, В.П. Зінченка, О.О. Леонтьєва, А.Г. Соколова, Л.В. Матвєєвої, В.М. Розіна, Р. Арнхейма, Д. Брунера.

У контексті нашого дослідження більш слушним для розв'язання питання медіа-перцепції як комунікативного процесу виявилися розробки в галузі психології мистецтва, де художнє сприймання розглядається як *взаємодія* реципієнта з твором, яка має передкомунікативну (готовність), комунікативну (утворення попередньої емоції, формування образів, синтез, осмислення побаченого), посткомунікативну (оцінка) фази [4]; як *со-творчість* реципієнта із системою смислів автора твору (надбання нового смислового досвіду) [3]. Опосередкованість такої «взаємодії» медіа-засобами, спонукає нас уточнити поняття «взаємодії» як «перцептивної комунікації», а «со-творчості» – як медіа-творчості на рівні перцепції – «творчого медіасприймання». Дослідження психології мистецтва були спрямовані на виявлення механізмів, процесів сприймання, також було наведено різні типології сприймання.

Зважаючи на те, що сьогодні більш поширеними є візуальні, аудіовізуальні засоби масової комунікації, ми виокремлюємо поняття «відеосприймання» з більш широкого – медіасприймання. Відеосприймання є також більш вужчим, ніж, наприклад, візуальне сприймання, бо спрямоване суто на сприймання об'єктів, створених завдяки медіа-засобам і медіа-технологіям й доступним для сприймання саме завдяки їм [1].

Відповідно відеосприймання становить візуальну, візуальноаудіальну перцептивну комунікацію – відеокомунікацію між відео-текстом будь-якого формату та реципієнтом. Відеокомунікація може відбуватися як *пасивне* поверхове сприймання змісту чи форми медіа-тексту або *активне*, пізнавально-оціночне чи навіть, *творче* – як утворення власних образно-смислових конструктів на основі переосмислення й перетворення формальної, смислової структури відеотексту.

Відеокомунікація залежить від багатьох факторів, які характеризують реципієнта (потреби, загальний культурний рівень, система цінностей та смислів), відео-текст (зміст, форма, його реклама), умови, за яких здійснюється комунікація (життєва ситуація, стан здоров'я, вік тощо). Водночас, переважний для індивіда тип відеокомунікації може вказувати на рівень його особистісної медіа-культури.

Отже, нами умовно виокремлено наступні типи відеосприймання – типи відеокомунікації:

Пасивний – передбачає *реактивно-емоційний тип сприймання*: простий емоційний відгук, звичайна емоційна реакція, пасивне сприймання, що спирається на суб'єктивні асоціації, мінімізація інтелектуальних зусиль. Від перегляду відео-сюжетів, фільмів реципієнт очікує отримати емоційне задоволення, бажає розважитися, підвищити настрій, відпочити.

Активний – *когнітивно-емоційний тип сприймання*: інтерпретація, аналіз, оцінювання, рефлексія як осмислення змісту, форми відео-тексту, як розрізнення віртуального від реального. Під час перегляду реципієнт здатен до аналізу фільму, телепередачі як з позиції застосування технічних, художніх прийомів, так і оцінити поведінку героїв, а також зрозуміти авторський задум.

Творчий – *творчий тип сприймання*: творча інтерпретація сприйнятого, його переосмислення, породження нових ідей, думок через комбінування, аналогізування, реконструювання тощо. Глядач може доповнити подумки відео-сюжет, кінофільм власними ідеями, образами, думками, встановити зв'язок між змістом пропонованої відеоінформації із знаками, символами, кольорами які її супроводжують, можуть перекласти на гумор неспішний фрагмент та ін..

Фактично, творче відеосприймання становить перцептивну складову медіа-творчості (див.вище), результатом якої є: осмислення побаченого й почутого, його синтез у загальне уявлення про фрагмент дійсності, надбання, накопичення смислового досвіду й перетворення чужих смислів у власні, збагачення особистісної смислової сфери.

Висновок. Узагальнюючи вище викладене можна сказати, що медіа-творчість становить соціально-психологічний ресурс особистості, соціальний аспект якого знаходиться у площині комунікації медіа-творця та інших груп людей, а психологічний полягає у внутрішньому, інтимному плані особистісної комунікації реципієнта із медіа-текстом. Перцептивна комунікація, яка всебічно опосередкована медіа-засобами, по суті, становить комунікаційну взаємодію між формальною, смисловою структурою медіа-тексту та внутрішнім світом реципієнта, збагачуючи його або нівелюючи. Існують різні типи перцептивної відеокомунікації, які залежать від різних факторів: мотивації реципієнта, його ціннісної системи смислів, вікових особливостей, особистісних культурних тенденцій та ін.. Подальші розвідки з дослідження медіа-творчості спрямовані на експериментальне виявлення впливу певних факторів на тип відеосприймання, визначення взаємозв'язку рівня медіа-компетентності особистості та актуалізації її ресурсів у сфері медіа-творчості, обґрунтування розробки теоретичних та методичних засад нової візуальної практики людини – відеосприймання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березовчук Л. Инструментальные и психологические основания интерактивности в контексте современных визуальных практик. – Искусство и новые технологии:

Методологические проблемы современного искусствознания. – Выпуск 7. – СПб.: РИК РИИИ, 2001. – С. 39-72.

2. Кириллова Н.Б. Медиакультура как объект исследования // Известия Уральского государственного университета. – 2005. - № 35. – С.63-74.

3. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – 111с.

4. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства – М.: Советский художник, 1978. – 237 с.

5. Фёдоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры // www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/problemu

6. Хилько Н.Ф. Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании // www.medigram.ru/netcat_files Медиаобразование. – 2005. - № 6. – С. 14-38.

Чернуха І. О. (м Ялта)

ОПРЕДМЕТНЕННЯ ТА РОЗПРЕДМЕТНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗМІСТУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОСТІ

Статья посвящена проблеме опредмечивания и распредмечивания психического содержания с помощью творчества. В статье представлены разные подходы к проблеме опредмечивания и распредмечивания психического содержания. Внимание акцентируется на возможности опредмечивания психического содержания с помощью творчества.

Ключевые слова: *опредмечивание, творчество, рефлексия.*

The article is devoted to the problem of opredmechivaniya and razpredmechivaniya of psychical maintenance by creation. In the article different approaches are presented to the problem of opredmechivaniya and rozpredmechivaniya of psychical maintenance. Attention of akceniruetsya on possibility of opredmechivaniya of psychical maintenance from pomoschyu creation.

Keywords: *opredmechivaniya, creation, reflexion.*

Проблема предметнення та розпредметнення займає провідне місце у філософії та психології. Дане питання знаходить відображення у філософії (Гегеля, Э. Дюркгейма, К. Маркса та ін.) та психології (Ж. Піаже [7], А. Валлон [7], Л.С. Виготський [2], В.П. Зінченко [3], Ч. Пірса [8], М. К. Мамардашвілі [6] та ін.). У філософському словнику категорії предметнення та розпредметнення окреслюються як «протилежності, єдність та взаємопроникнення яких виражають людську наочну діяльність» [15, с. 145]. Категорія предметнення окреслена як «процес, в якому здібності суб'єкта втілюються у предмет, завдяки чому він набуває статусу соціально-культурного». Розпредметнення — «процес, в якому властивості «зміст предмету» є надбанням суб'єкта, його здібностей, завдяки чому останні розвиваються і наповнюються наочним змістом» [15, с. 170]. У радянській філософії, категорії предметнення та розпредметнення окреслюють характерні особливості наочної діяльності особи. Під предметненням розуміється процес діяльності суб'єкта, де відбувається перетворення і перехід людських сил і здібностей з форми руху у форму предмета.

Процес розпредметнення окреслюється як перехід об'єктивного предмету з його власної сфери в сферу і форму людської діяльності, перетворення наочно-втілених форм культури в здібності суб'єкта. У науковій літературі зазначається, що опредметнення та розпредметнення розкривають внутрішній динамізм матеріальної та духовної культури як живого цілого, що існує тільки у процесі безперервного відтворення та створення людською діяльністю. Через опредметнення та розпредметнення відбувається пізнання суб'єктом оточуючого світу.

Проблема опредметнення та розпредметнення розкрита в концепціях Гегеля, де визначається у контексті розгляду процесів «об'єкивування абсолютного духу в природі та історії діалектики об'єктивного і суб'єктивного духу» [15, с. 15]. Проблема процесів опредметнення та розпредметнення представлена К. Марксом у контексті: «родової сутності» особи (діяльнісної, практичної самореалізації та саморозвитку); відчуження (перетворення діяльності та її результатів у протидіючі, домінуючі, ворожі по відношенню до суб'єкта); фетишизму (деперсоналізації суб'єкта та персоналізації речей); домінування суспільної роботи над живим (перетворення суб'єкта в об'єкт маніпулювання шляхом обмеження його контролю над умовами засобами та продуктами праці) [15]. Категорії опредметнення та розпредметнення у філософії представлено у контексті міжособистісних стосунків між людьми та предметами оточуючого світу. Окреслюється як :перехід в предмет та втілення в ньому людських здібностей, тобто предмет стає соціокультурним феноменом, через розпредмечення діяльності та втілення змісту в культурній знаково оформлену форму. Процес розпредметнення сутності об'єкту представлений як такий, що обумовлює розвиток здібностей суб'єкта, шляхом переосмислення соціокультурного досвіду.

Процес опредметнення та розпредметнення у психології представлений поняттями інтереоризація та екстеріоризація (Ж. Піаже [7], А. Валлон [7], Л.С. Виготський [2], В.П. Зінченко [3], Ч. Пірса [8], М.К. Мамардашвілі [6]). Термін «екстеріоризація» (фр. exteriorisation — виявлення, прояв, від латів. exterior – зовнішній) у психологічному словнику представлено як «перехід дії з внутрішнього в зовнішній план дій» [12, с. 35]. Процес, за допомогою якого міжособистісні відносини перетворюються у внутрішньо особистісні (інтеріоризація конфлікту тощо.). У короткому психологічному словнику «екстеріоризація окреслюється як процес породження зовнішніх дій тощо, на основі перетворення ряду внутрішніх структур, створених на базі інтеріоризації зовнішньої соціальної діяльності особи» [4, с. 58]. У психологічному енциклопедичному словнику інтеріоризація (від лат. interior – внутрішній) характеризує процес «формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності» [4, с. 60]. Поняття «інтеріоризації» введене французькими психологами П. Жані, Ж. Піаже, А. Валлон та ін., набуло розповсюдження у роботах радянського психолога Л.С. Виготського та ін. Проблему опредметнення було розкрито у роботах С.Л. Рубінштейна, який стверджував, що суб'єктивне вираження потреб, та їх відображення у психіці, повинно стати усвідомлюваним та

предметним, адже потяг повинен перейти в бажання. Опредметнення є необхідною передумовою виникнення вольової діяльності. Таким чином передумовою виникнення вольової дії є перехід до предметних форм свідомості [11, с. 58]. Ж. Піаже та А. Валлон стверджують, що інтеріоризація є перехід до дії в плані уявлень та формування внутрішнього плану свідомості. Дане поняття також використовується у психоаналізі (З. Фрейд, К. Юнг, М. Кляйн) при поясненні процесу переходу міжіндивідуальних відносин "всередину" психіки особистості та формування структури несвідомого (індивідуального або колективного), що, у свою чергу, визначає структуру свідомості [11]. Таким чином, категорії опредметнення, розпредметнення, екстеріоризації, інтеріоризації мають спільні ознаки, а саме окреслюються у контексті відношення суб'єкта до оточуючого світу; формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню зовнішньої соціальної діяльності, можливості об'єктивування у символічній формі, що є запорукою культурного розвитку тощо.

Проблема опредметнення представлена у роботах Ч. Пірса [8], М.К. Мамардашвілі [6], Д. Рад'яр [10] та ін, наголошується, що опредметнення внутрішнього світу особистості здійснюється за допомогою символічних форм. Процес опредметнення та розпредметнення спостерігається у телесно-рухових, художньо-образних, словесних формах, що мають знаковий, а з тим і символічний характер. За твердженням Ч. Пірса, призначення знаку – це «презентація будь чого, тому він має свою структуру» [8, с. 14]. Структура знаку, за твердженням дослідника, складається з трьох елементів: об'єкту, який позначається, графічної фігури та змісту. Ознакою образу (іконічного знаку, за Пірсом), є зовнішня схожість між об'єктом і позначенням об'єкту. Іконічний знак – це знак, який володіє рядом властивостей, що має означений ним об'єкт незалежно від того існує цей об'єкт в дійсності чи ні. Означення може змінюватися на означене та поглинатися ним [8]. Таким чином, знак, символ та образ виступає єдиним цілим у контексті пізнання суб'єктом оточуючого світу. Символи виступають представленням об'єктів та подій оточуючого світу, що й складають їх змістову основу. Так, К.С. Мамардашвілі стверджує, що знаки можуть бути пізнані об'єктивним чином – раціонально, а символи не являють собою елементи раціонального мислення, оскільки виходять за його межі та можуть бути тільки зрозумілими враховуючи індивідуальний досвід їх носія [6]. Отже, пізнання образу можливе за умови врахування індивідуальної неповторності досвіду його носія.

Проблема розпредметнення поставлена в герменевтиці як розуміння смислів (В.С. Соловйова [14], О.В. Шахін [17] та ін.) А.В. Соколов зазначає, що для завершення комунікації, суб'єкту потрібно розпредметити смисловий зміст сповіщення, тобто зрозуміти його та включити дані смисли у власну психіку. Смисли, якими володіє суб'єкт, можуть опредмечуватися у вигляді комунікативних сповіщень (мова, малюнок тощо) та у вигляді утилітарних речей. Дослідник наголошує, що смисли, втілені у творчість, потрібно вміти інтерпретувати, розкодовувати та осмислювати [17]. Близької позиції дотримується В.С. Соловйова, яка зазначає, що рефлексія в процесі розуміння

дозволяє читачу заповнити проблеми та продовжувати роботу з розпредметнення змістів тексту [13]. Близької позиції дотримується О.В. Шахін, який стверджує, що в ході розпредметнення смислів відбувається їх розуміння, засвоєння нових та підведення тих та інших під власну онтологічну конструкцію. Художній текст є текст для розпредмечення розуміння, який дозволяє пізнавати глибину внутрішніх взаємозв'язків, а з тим і значущих переживань [17]. Таким чином, розпредмечення змісту сповіщення можливе за умови розуміння та осмислення змісту символу. Важливим в процесі опредметнення є рефлексія, що дозволяє здійснювати розпредметнення та пізнавати глибинну сутність змісту тексту.

Засвоєння та передача досвіду суб'єкта за своєю суттю є операції, які потребують опредметнення та розпредметнення в операційну одиницю. Так створюється символ (опредметнення змісту), структура якого й дозволяє проводити операції над його значенням (розпредмеченням). Символ, що має постійне значення, перетворюється на архетип, тобто набуває універсального значення. Символи виступають засобами мови, вони є залежними від контексту утворення, набуваючи значення на основі історії їх застосування та внутрішнього стану суб'єкта. Д. Рад'яр зазначає: «Якщо ми описуємо символ то припускаємо його проникнення на всі рівні реальності. Він може відноситися до космічного процесу, драми суб'єкта, до соціальної або релігійної діяльності, до особистісної кризи ...» [10, с.216]. Ю.П. Сенокосова узагальнює філософське розуміння символу «У знакових системах із всіма їх структурними елементами потенційно знаходиться всесвіт. Знання завжди є знаковою системою і це знання є об'єктно не зрозумілим. Опредметнення є переходом до структури свідомості, тобто перехід від знання до розуміння. К. Прібрам стверджує, що в індивіда, на відміну від приматів, існує механізм, що дає можливість знакам функціонувати в якості лінгвістичних символів, а символам в якості лінгвістичних знаків. Дослідник так формулює різницю між знаком та символом: «Знаки – це означення, що відображують постійні властивості всесвіту, який сприймає особа. Знаки є вільними від контексту утвореннями, які осмислюються в результаті впливу на цей світ, означуючи та класифікуючи його прояви». Символ утворюється так як і знаки в результаті діяльності символ утворює згадку про ефект дії [9]. Таким чином, символ є залежним від контексту його утворення, тобто значимості подій, історії його формування.

З. Фрейд [16], К. Юнг [18] стверджували, що кожна епоха опредмечує себе у певному стилі згідно з ієрархією цінностей. Мистецтво виступає як опредметнення внутрішнього світу, воно знаходить вияв у архетипних формах, які є частиною суб'єкта та створюють колективне несвідоме. Архетип виступає первинним елементом, з якого формується образ (картина, міф, поезія тощо). Це вказує на те, що архетип як символічний елемент в своїй основі є змістовним. К. Юнг зазначає, що архетипи – це не самі образи, а схеми образів, їхні психологічні передумови, їхня можливість. Дослідник стверджує: “Я не стверджую, що в спадщину передаються уявлення, у спадщину передається лише можливість уявлення, а це велика різниця” [18, с. 188]. Змістовну характеристику прототип одержує лише тоді, коли він проникає у свідомість і

при цьому наповнюється матеріалом свідомого досвіду. Тому архетипи колективного несвідомого являють собою незаповнені змістом форми, адже вони не пережиті індивідом особисто. Їх форму К.Г. Юнг порівнює із системою осей кристалу, що «певним чином переформує утворення певного кристалу в материнському розчині, при чому сама не є предметним буттям. Така система виявляється у тому, яким чином буде відбуватися приєднання іонів та їх кристалізація в молекули» [18, с.188]. Таким чином дослідник наголошував на неповторності пережитого досвіду суб'єкта та його вплив на семантичне навантаження архетипу. Для прикладу наведемо зображення архетипу смерті, який є розповсюдженим у всіх культурах світу. У процесі розвитку історії та культури цей архетип набув різних образних форм. Зокрема, на рис. 1. образ смерті представлено у вигляді упира, що за легендами, вкусивши людину, перетворює її на живого мерця. На рис. 2. образ смерті представлений у вигляді старця та ворона, як передвісника смерті. У казках, міфах образ старця уособлює непізнаність, таємничість, страх смерті, потойбічне життя, а ворона символізує біду, небезпеку, адже зображується поряд із символами смерті.



Рис. 1. Смерть у вигляді упира



Рис. 2. Смерть в образі старця

На малюнках 3, 4 образ смерті представлено в образі косаря та вершника, що рублять голови, як уособлення рівності позицій. У казках, міфах, легендах образ вершника символізує безстрашність, силу, швидкість, зверхність, що вказує приреченість того, кого зустріне. На рис 5, 6 образ смерті представлений у вигляді молодої та старої дівчини. Такі образи смерті спостерігаються у казках, легендах, адже смерть (у вигляді дівчини) приваблювала юнаків, за що вони їй мали розплату. Смерть також представляється у вигляді старої, що приходить в ночі та краде невинні душі, чаклує, відправляє до пекла тощо.

Таким чином, невеликий історичний екскурс дозволяє стверджувати, що архетип є основою, схемою образу, змістом, який наповнює митець. Тому кожний із образів є індивідуально-неповторним, хоча несе певний загальний сюжет, у даному випадку проблему смерті.

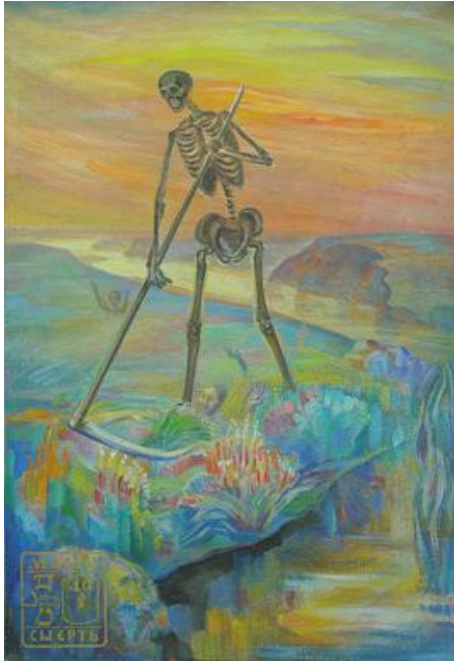


Рис 3. Смерть в образі косаря



Рис. 4. Смерть в образі вершника



Рис. 5. Смерть в образі дитини



Рис. 6. Смерть в образі старої жінки

Проблема формування психічного образу та можливості його опредметнення. Дана проблема розкрита у дослідженнях Б.Г. Ананьева [1], А.Н. Леонтьєва [5], С.Л. Рубінштейна [11] та ін. А.А. Обознов [3] наголошував на існуванні двох рівнів психічного образу регулюючий та наочний. Дослідник стверджує, що в образі присутнє актуально значуще і потенційно значуще, яким властивий різний ступінь усвідомленості. Він зазначає, що від актуально значущого змісту залежить зміст образу. Так С.Л. Рубінштейн зазначає: "Образ безвідносно до предмету, відображенням якого він є, не існує" [11, с.34]. Образ не є відбитком предмету його формування – складний розгорнутий у часі процес, в ході якого відображення предмету стає все більш

адекватним відображуваному предмету. С.Л. Рубінштейн твердить, оскільки психічне відображення формується і розвивається в процесі життєдіяльності суб'єкта, "обслуговуючи" його як цілісність, воно не може не бути суб'єктивним. Така суб'єктивність виявляється у сприйнятті людиною оточуючого світу. Дослідник так пояснював феномен суб'єктивності: «відображення особою оточуючого світу, обумовлене особливостями його життєдіяльності (індивідуально-неповторною) позицією, яку він займає. Психічне відображення формується і розвивається в процесі життєдіяльності суб'єкта, "обслуговуючи" його як цілісність, що виявляється у вигляді суб'єктивності сприйняття суб'єктом оточуючого світу [11, с.34]. Таким чином пізнання суб'єктивності можливо за рахунок опредметнення психічного образу.

Пізнання фіксацій психіки суб'єкта є можливим через опредметнення його внутрішнього світу засобами мистецтва. Так А.Е. Шерозія наголошував на існуванні таких компонентів образу, що формуються за законами роботи стереотипних ланок, які є не усвідомленими. Такі компоненти можуть стати усвідомлюваними за допомогою спеціального спрямування пізнавальної активності [12], тобто бачити фіксовані осередки. Близької позиції дотримується М. Шелер, зазначивши, що суб'єкт сприймає оточуючий світ в якості предметів та виражається за допомогою них. Він відмітив важливу рису людського духу, а саме його предметність, наголошуючи: «...в опредметненні також криється важлива риса, властива духу. Він володіє внутрішнім інстинктивним потягом, який не дозволяє зупинитися на досягнутому... Межі пізнання мають тимчасовий характер, адже в них наявна тенденція весь час розширюватися» [12, с. 48]. Тобто опредметнення внутрішнього світу суб'єкта є інстинктивною потребою, що дозволяє здійснювати самопізнання. Н.В. Серов та Е.І. Мостепаненко наголошують, що процес катарсису в естетиці здійснюється за допомогою опредметнення «безпредметних» потягів несвідомого. Так, у процесі катарсису суб'єкт лише опредмечує власні переживання у кольорі, формі, адже нездатен опредметнити їх на свідомому рівні. Дослідники пояснюють цей процес так «за допомогою кольору суб'єкт опредмечує свій внутрішній світ без участі свідомості. Усвідомлення відбувається лише тоді, коли суб'єкт вербалізує витіснене із несвідомого та свідомо їх аналізує. А. Лангер зазначає, для самопізнання суб'єкт повинен відділитися від властивого йому тваринному світу, тобто вільно виявляти свої емоції. Опредметнення емоцій з метою їх пізнання дозволяє наблизитися до їх витоків та упереджувати їх тваринну основу. Дослідник наголошує, що єдиним шляхом самопізнання є опредметнення власних переживань у мові символів (мистецтві). Так, те, що пізнається (опредмечується), повинно бути відділеним від інтелекту шляхом надання йому форми, структури, закінченості назовні. Опредметнення пережитого досвіду суб'єктом за допомогою засобів творчого самовираження дозволяє пізнавати індивідуальну неповторність семантики його творчості. Для прикладу наведемо психомалюнки протагоністів, в яких представлена подібна символіка, а саме розп'яття Ісуса, хоча теми малюнків різні. Так на мал. 7. «Мій емоційний стан» протагоніст представив себе розп'ятим на ланцюгах. У процесі діалогічної взаємодії з'ясовано, що даний

протагоніст відчуває себе розп'ятим по відношенню до батьків. Сімейна ситуація (брутальна поведінка батька) зумовили відчуття ним (протагоністом) втрати сенсу життя, ненависті до себе, зокрема своєї слабкості.



Рис. 7. Мій емоційний стан

На мал. 8. «Драматична подія мого життя» протагоніст представляє себе розп'ятим на горі Голгофі, стверджуючи, що драматичність всієї ситуації полягає у тому, що він самотній у власних переживаннях. У процесі психоаналітичної роботи було виявлено, що взаємини з батьками негативно вплинуло на його емоційний стан. Протагоніст стверджує, що залишився сам на сам із власними проблемами і не отримував підтримки від батьків та оточення.



Рис. 8. Драматична подія мого життя



Рис. 9. Я серед людей.

На мал. 9. «Я серед людей» протагоніст зобразив себе у вигляді Ісуса, з ран якого тече кров. У процесі аналізу було встановлено, що протагоніст відчуває себе Ісусом по відношенню до оточуючих людей. Він стверджує «Я

розплачуюсь за провини своїх близьких та оточуючих людей. Мені здається, що усі біди світу концентруються на мені. Я готовий прийняти їх та платити, адже впевнений, що за таке терпіння я потраплю до Раю». Таким чином, вище наведене дозволяє констатувати, що незалежно від архетипної символіки (у даному контексті розп'яття), вона наповнюється індивідуальним змістом. Процес розпредметнення отриманого змісту дозволяє бачити індивідуальну неповторність психіки кожного суб'єкта.

Таким чином, творчий процес образного зображення дозволяє опредмечувати внутрішній світ суб'єкта та розуміти його за допомогою розпредмечування змісту символів в процесі їх інтерпретації. У процесі «малювального» катарсису суб'єкт опредмечує власні переживання у кольорі, формі, розпредмечування яких є можливим за умови аналізу їх глибинної обумовленості. Важливим в процесі опредметнення психічного змісту є рефлексія, що дозволяє здійснювати розпредметнення та пізнання глибинного змісту символіки твору. Розпредмечення змісту семантики образу дозволяє об'єктивувати суб'єктивізм особи по відношенню до оточуючого світу. Опредметнення пережитого досвіду суб'єктом за допомогою образних форм дозволяє пізнавати індивідуальну неповторність семантики творчості суб'єкта.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
- 2.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
- 3.Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995 –249 с.
- 4.Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г.Ярошевского; ред.-составитель Л.А.Карпенко.– Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС»,1998.– 857 с.
- 5.Леонтьев. А.Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития психики. – М., 1981. – С.193-218.
- 6.Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М Символ и сознание метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / Под общ. ред. Ю.П.Сенокосова. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – 354 с.
- 7.Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии. 30-60-е гг. XX в.: Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н.Ждан. – М., 1986. – 247 с.
- 8.Пирс Ч. Логические основания теории знаков. – СПб., 2000. – 450 с.
- 9.Прибрам К. Языки мозга. – М.: Прогресс, 1975. – 291 с.
- 10.Радьяр Д. Планетаризация сознания. – М., 1995. – 257 с.
- 11.Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
- 12.Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин.– Мн.: Харвест, 2003.– 976 с.
- 13.Соколова Е.Г. Проективные методы исследования личности.– М.: МГУ, 1980.– 176с.
- 14.Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. – М.: Искусство,1991. – 701 с.
- 15.Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
- 16.Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М., 1997. – 479 с.
- 17.Шахин О. В. Динамика перевыражения экзистенциальных евангелистских смыслов в художественном тексте. – Тверь, 2008. – 28 с.
- 18.Юнг К.Г. Практика психотерапии / Пер. А.А. Спектор. – Мн.: Харвест, 2003. – 384 с.

МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ПРОЯВ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

В статье раскрываются особенности развития способностей к импровизации в музыкальной деятельности студентов музыкальных факультетов. Доказана их связь с общими творческими способностями. Выявлено, что целенаправленное развитие способностей к музыкальной импровизации, как проявления творческих способностей, позволяет оптимизировать процесс развития музыкальных способностей студентов музыкальных факультетов.

Ключевые слова: импровизация, студенты музыкальных факультетов, творческие способности.

In this publication, especially the development of capacity for improvisation in the musical activities of students of musical faculties. Prove their relationship with the overall creativity. Revealed that the purposeful development capabilities of musical improvisation as a manifestation of creative ability, to optimize the development of musical abilities of students of musical faculties.

Keywords: improvisation, students of music faculty, creative abilities.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей розвитку здібностей до музичної імпровізації студентів-музикантів як прояву творчих здібностей особистості.

До проблеми музикальної творчості неодноразово зверталися дослідники. Проблему творчих здібностей вивчали В. М. Бехтерева, Д. Б. Богоявленська, В. М. Вильчек, В. М. Дружинін, О. О. Леонтьєв, Я. О. Пономарьов, Дж. Гилфорд, П. Торренс, В. О. Моляко, С. М. Симоненко та інші. Питання про музичні здібності у своїх роботах аналізували Б. М. Теплов, В. І. Петрушин, С. Л. Рубінштейн, К. В. Тарасова.

Проведений теоретичний аналіз показав, що творчість – це така діяльність людини, у результаті якої створюється щось нове, до того ще не існуюче. Музикальні здібності – психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності. Більшість дослідників вважають, що музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання.

Аналіз літератури показав, що у дослідженнях останніх років спостерігається тенденція до „інтелектуалізації музикальності”. Проблема ролі музичної пам’яті, мислення, уваги, уяви в музичній діяльності до цього часу є актуальною темою для багатьох досліджень.

З’ясовано, що цілісний підхід до музичної діяльності повинен включати: сприйняття музики, виконання (спів, гра на музичних інструментах, танець) та музично-творчу діяльність (музична творчість, імпровізація на музичних інструментах, танцювально-ігрова творчість). При цьому всі види музичної діяльності повинні бути спрямовані на усвідомлення мови музичного мистецтва і протікати як творчий процес.

Виявлено, що імпровізація представляє собою одне з фундаментальних понять усього світового музичного знання, для якого характерною ознакою є збіг у часі моменту створення та відтворення творчого задуму. Через це у всі часи в імпровізації бачили прояв творчих здібностей музикантів.

Серед характерних проявів музикальності називають ранні прояви музичного слуху, наявність потреби в музичних враженнях, музичну активність (потребу в слуханні, співі та переживанні музики), природню виразність виконання. Також багато музикантів розмежовували здібності до розуміння і глибокого переживання музики і здібності виразно виконувати її, „розмовляти” мовою музики, тобто здібності вільно виражати себе в музиці.

Іншими словами, музикальність сприйняття й переживання музики не є передумовою для професійного практичного музично-художнього мислення музиканта, яке спирається на виконавчий талант та професійну майстерність.

Види музичної діяльності:

- сприйняття музики (дає інформацію про твір в його цілісності);
- виконання (спів, гра на музичних інструментах, ритмічні рухи, танець);
- музично-творча діяльність (музична, поетична творчість, імпровізація на музичних інструментах, танцювально-ігрова творчість) [2; 4].

Цілісний підхід до музичної діяльності повинен включати: виконання, слухання й імпровізацію музики. При цьому всі види музичної діяльності повинні бути спрямовані на усвідомлення мови музичного мистецтва і протікати як творчий процес [2;3].

В музикознавстві, розглядаючи три види музичної діяльності (композиції, виконання і імпровізації), називає композицією вигаданням музики, "результатом творчого акту композитора", а імпровізацією – "особливим видом художньої творчості, при якій твір створюється безпосередньо в процесі його виконання" [4].

Імпровізація (від латинського непередбачений, раптовий, несподіваний) по-своєму проявляється в кожному виді мистецтва. Наприклад, в музичному мистецтві – це створення безпосередньо в процесі виконання. Характерною ознакою імпровізації є збіг у часі моменту створення та відтворення творчого задуму. Це важко та привабливо, й тому не випадково у всі часи в імпровізації бачили вищий прояв творчих здібностей музикантів.

Існує багато точок зору на явище імпровізації. Згідно першої точки зору, імпровізація – це феномен винятково західної культури, та й то лише на історично пізньому ступені її розвитку, оскільки позаєвропейська й більше стара європейська музика не припускають поділу на композицію й виконання, що народжує поняття імпровізації. Відповідно до іншої, широко розповсюдженої точки зору, імпровізація представляє собою одне з фундаментальних понять усього світового музичного знання й містить у собі і явища позаєвропейських культур.

Музична імпровізація бере свій початок у глибокій давнині, в усній народній творчості. Зазвичай музиканти (співаки та виконавці) передавали пісні та інструментальні програвання по слуху. Такі імпровізації спирались на вироблені форми музичного мислення і сталий круг інтонацій, ритмів і т.ін.

Найпростішим імпровізаційним методом було вільне варіювання – так народні музиканти добивалися постійного оновлення і збагачення знайденого музичного образу. Імпровізаційне варіювання певної мелодійної моделі є основною формою музичності в культурах східних народів» [6].

Будучи невід'ємною умовою гармонійного розвитку вільної особи, імпровізація виучує творчості, допомагає здійснювати відкриття.

У своєму фундаментальному історичному дослідженні імпровізаційних форм Е. Феранд визначає загальну класифікацію видів імпровізації:

1. Засіб: вокальна й інструментальна імпровізація, що багаторазово підрозділяється (на клавішних, струнних, щипкових, духових і ударних інструментах).

2. Склад: сольна й ансамблева (групова) імпровізація.

3. Горизонтальний і вертикальний принцип: одноголосся й багатоголосся (монофонія, гетерофонія, поліфонія, акордова структура).

4. Техніка: мелодійна прикраса (колоруювання, димінування) і приєднання голосів (органум, дискант, контрапункт).

5. Масштаби: абсолютна й відносна, тотальна й часткова.

6. Форма: вільна й зв'язана імпровізація («імпровізація обрамлення», варіювання, остинато, *cantus firmus*-форми, імпровізування на даний момент, мотиви й теми).

Розглядаючи різні види імпровізації під кутом зору застосовуваних у них виразних засобів, Мальцев С. М. насамперед відзначає, що музична імпровізація може виступати як частина ритуального дійства й бути в синкретичній єдності з поетичною або танцювальною імпровізацією, а може бути й самостійним суто музичним явищем. Тому відносно виразних засобів виконання розрізняють імпровізацію, у якій музика виступає частиною загального дійства з підвидами імпровізації на незмінений текст і одночасну імпровізацію й тексту, й музики або музики й танцю, і суто музичну імпровізацію, що поділяється, у свою чергу, відповідно до використовуваного інструментарію на вокальну, інструментальну або ж вокально-інструментальну. Засадовими основами імпровізаційної творчості є: сприйняття музики, музичний слух, творче мислення, фантазія, музична пам'ять, тощо. Здатність до імпровізації виражається в здатності комбінувати, створювати своє на основі наявного музично-слухового та загального досвіду, який переломлюється у певних семантичних категоріях та їх розмаїтті.

Імпровізація далеко не завжди є вільним і нічим не обмеженим спонтанним актом: у більшості випадків у ній обов'язково в тій або іншій формі присутній момент заданого. В дослідженні М. Сапонова історичних форм імпровізації, автор робить спробу розкрити механізми імпровізації: вона заснована на пам'яті; імпровізатор не створює матеріал, а складає його з готових блоків – музичних відрізків, що здавна запам'ятовувалися. Імпровізатор маніпулює цими блоками, сполучаючи їх у подібні мозайки. При цьому чим менше кожний блок, тим непередбачливіші музичні події й цікавіше імпровізація. Американський етномузикознавець Б. Неттл називає ці елементи моделлю, відзначаючи, що в різних культурах існують свої терміни для

визначення моделі: рага й тала – в Індії, патет – на Яві, дастгах – в Ірані, макам в арабській і турецькій музиці.

На думку Мальцева С. М., наша пам'ять у досить короткий строк може опанувати можливістю вільно комбінувати в імпровізації астрономічну кількість варіантів. Для того, щоб навчитися вільно імпровізувати й продукувати при цьому неповторювані нові варіанти, досить міцно засвоїти спочатку порівняно невелике число елементів. Вільне комбінування цих засвоєних елементів можливе лише в тому випадку, якщо елементи будуть засвоєні міцно: тільки при цілковитій автоматизації в їхньому репродукуванні відбувається дійсно довільне – тобто без участі свідомості, як би саме собою - об'єднання будь-якого елемента з кожним. Але оскільки кількість можливих сполучень практично нескінченна, то не дивно, що багато підсвідомо народжених комбінацій, – «кентаври» – виявляються несподіванкою й для самого імпровізатора. Так виникає нове.

Отже, виходячи з аналізу теоретичних джерел, можна прослідкувати комбінаторну природу музичної творчості, трансформацію музичних семантичних модулів як один з механізмів музичної імпровізації.

Відносно долі й обсягу імпровізації в загальному звучанні розрізняють:

- повну імпровізацію – коли імпровізується вся одночасно звучна по вертикалі фактура;
- часткову – коли імпровізується лише певна частина фактури;
- цілісно-безперервна імпровізація – вона охоплює все тимчасове розгортання звукового потоку від початку до кінця;
- епізодичну імпровізацію – вона чергується із фрагментами складеної й неімпровізованої музики.

В той же час можна відзначити факти вимушеної імпровізації у виконавців, що забувають на естраді текст, або вимушені імпровізаційні зміни, продиктовані обмеженням діапазоном фортепіано, в імпровізації, наприклад, сонатної форми при спробі в точності повторити в репризі в новій тональності той або інший розділ експозиції (пригадаємо варіанти реприз в деяких сонатах Моцарта і Бетховена). Нарешті, вкажемо і на зворотний процес: коли не умови впливають на імпровізацію, примушуючи її приймати ті або інші форми, а сама імпровізація активно впливає на позамузичну ситуацію, формує і упорядковує її. Вся сукупність названих чинників дозволяє розрізняти імпровізацію [1]:

- усвідомлювану: а) навмисна імпровізація, коли нове (зміни) вноситься з метою створення певного естетичного ефекту або впливу на внемузичну ситуацію; б) змушена імпровізація, при якій зміни продиктовані ситуацією;

- неусвідомлювану: а) виконавська імпровізація, коли імпровізатор думає, що він у точності повторює виконання, а насправді вносить певні зміни; б) помилкова імпровізація, коли імпровізаторові здається, що він винаходить нове, а на ділі він повторює раніше знайдене [44,10].

Музикант-імпровізатор мислить звуками, тембром того інструменту, на якому грає, і часто це не абстрактний, а сповна конкретний, "свій" інструмент, повністю йому що відкрився, як би продовження самого музиканта-імпровізатора. Його мислення можна назвати абсолютно-інтонаційним, тут унеможливлено чиєї-небудь інтерпретації авторського задуму» [1].

Зв'язок між уявним і чуттєвим у музиканта, який грає лише по нотах, лежить через писемність. Імпровізатор же вільно володіє мовою, він говорить від свого імені. Він "одночасно автор і герой цього автора" (І. Андроників). Мотивована необхідність залучення всієї його істоти, "душі і тіла" в живий процес творіння музики додає імпровізації особливу природність і безперервність руху.

Емпіричне дослідження проводилось з метою вивчення психологічних особливостей творчих здібностей до імпровізації як прояву творчого мислення у студентів музичних факультетів.

В дослідженні ми використовували такі методи та методики: спостереження; аналіз продуктів діяльності; метод експертних оцінок; методика Дж. Гілфорда, модифікований варіант методики П. Торренса, методика „Творчі завдання на імпровізацію” (Симоненко С. М.) для діагностики здібностей до музичної імпровізації (модифікований варіант методики ТВО), методи математичної статистики, інтерпретаційні методи: структурний та генетичний.

Дослідження проводилося на базі Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинської. У проведенні дослідження брало участь 100 досліджуваних: 1 група – студенти 1 курсу; 2 група – студенти 2 курсу 3 група – студенти 3 року навчання Інституту мистецтв.

Метою створення методики „Творчі завдання на імпровізацію” (Симоненко С. М.) (модифікований варіант методики ТВО) є діагностика здібностей до музичної імпровізації. Основу методики складає серія творчих задач, які передбачають різноманітність індивідуальних рішень при створенні музичного образу. Перед досліджуванним стояло завдання в музичній імпровізаційній формі передати зміст таких абстрактних понять, як „радість”, „сум”, „добро”, „зло” і „страх”.

Оцінювання проводилось за методом експертних оцінок та представлено у вигляді шкал Дембо (0-100%). Експертами виступили викладачі Інституту мистецтв та музичної студії. Експертам пропонується на кожній шкалі позначити відносно даного творчого завдання на якому рівні розвитку знаходяться такі характеристики досліджуваних, як „оригінальність”, „виразність образів” «семантична гнучкість». Також методом експертних оцінок та самооцінювання визначалися загальні показники „музичні здібності” „технічність” та „музична креативність”.

Досліджуванним пропонується після вирішення творчих задач оцінити свої творчі здібності за критеріями „музичні здібності”, „технічність” та „музична креативність”

Розглянемо показники оригінальності виконання творчих завдань (табл.1).

Аналізуючи дані можемо відзначити, що оригінальність виконання має найвищий показник за творчим завданням „страх”, а найнижчий – за творчим завданням „добро”.

Розглянемо показники виразності образу (таблиця 2).

За даними таблиці видно, що досліджувані використовували більш виразні образи при вирішенні творчих завдань „страх”, „зло” та „добро” і менш виразні образи при вирішенні таких творчих завдань, як „радість” та „сум”.

Таблиця 1

Показники оригінальності виконання творчих завдань

Групи	1 група	2 група	3 група
Добро	54,5	55,12	2,68
Зло	54,1	63,52	2,36
Радість	55,1	65,43	2,72
Сум	53,9	63,63	2,84
Страх	57,3	63,03	2,53
Хср.	54,9	62,1	2,59

Таблиця 2

Показники виразності образу

Групи	1 група	2 група	3 група
Добро	54,1	66,31	2
Зло	56,4	65,69	1,6
Радість	51,2	65,16	3
Сум	48,9	63,64	3
страх	55,2	66,81	2,7
Хср.	53,16	65,5	2,46

Загальні показники оцінок експертів, що з поданих характеристик найбільш розвиненою є музична креативність та загальні музичні здібності. Також необхідно відзначити, що за показниками досліджуваних рівень вираженості означених характеристик (Хср.) на 30 % менше ніж за показниками експертів, що дає нам змогу говорити про достатньо занижений рівень самооцінки досліджуваних відносно своїх здібностей (див.табл. 3).

Таблиця 3

Загальні показники оцінок експертів та досліджуваних

Групи	Експерти				Досліджувані		
	1 група	2 група	3 група	Хср.	1 група	2 група	Хср.
Музичні здібності	62,3	69,49	80,7	70,83	52,8	56,8	54,8
Технічність	50,6	67,49	82,6	66,7	52,3	52,48	52,2
Музична креативність	61,04	68,28	85,6	71,6	53,6	50,16	51,9

Для більш глибокого вивчення особливостей творчих здібностей ми також здійснили аналіз взаємозв'язків між показниками методики П.Торренса та методики „Творчі завдання на імпровізацію”.

В роботах досліджуваних (у групах 1,2,3 курсу навчання) взаємозв'язок (при $p=0,05$) спостерігається між музичними здібностями та продуктивністю (r_1).

$r_{1-4}=0,26; 0,26$); музичними здібностями та конструктивною активністю ($r_{1-5}= 0,36; 0,26; 0,04$); музичними здібностями та категоріальною гнучкістю ($r_{1-6}=0,22; 0,09; 0,02$); музичними здібностями та вербальною оригінальністю ($r_{1-7}=-0,59; 0,12; 0,09$); музичними здібностями та візуальною оригінальністю ($r_{1-8}=-0,22; 0,10; 0,13$); технічністю та продуктивністю ($r_{2-4} = 0,38; 0,15; 0,33$); технічністю та конструктивною активністю ($r_{2-5} = 0,34; 0,22; 0,35$); технічністю та категоріальною гнучкістю ($r_{2-6} = 0,24; 0,35; 0,03$); технічністю та вербальною оригінальністю ($r_{2-7} = 0,18; 0,35; 0,16$); технічністю та візуальною оригінальністю ($r_{2-8} = 0,04; 0,39; 0,09$); музичною креативністю та категоріальною гнучкістю ($r_{3-6} = 0,37; 0,14; 0,08$); музичною креативністю та візуальною оригінальністю ($r_{3-8} = 0,21; 0,16; 0,14$).

Визначено наявність тісного взаємозв'язку між такими показниками, як візуальна оригінальність і виразність образу, візуальна оригінальність та музичні здібності, візуальна оригінальність та технічність. Існує також достатньо виражений зв'язок між виразністю образу та технічністю, а також між виразністю музичного образу та музичною креативністю. Менш тісний зв'язок виявлено між вербальною оригінальністю та музичною оригінальністю.

Виходячи з результатів дослідження, можна зробити **висновок** про те, що цілеспрямований розвиток здібностей до музичної імпровізації як прояву творчих здібностей дасть змогу оптимізувати процес розвитку музичних здібностей студентів музичних факультетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасимова М.К. К проблеме вокальной импровизации в джазе // Київське музикознавство: Збірка статей. – Випуск 5. – 2000. – С. 37-40.
2. Катрич О.Т. Сильові аспекти музично-виконавської інтерпретації // Музичне виконавство. Книга 4. Випуск 5. – 2000. – С. 59-65.
3. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 85с.
4. Мун Л. Импровизация в истории искусств и в учебном процессе // Музыкальная академия. – 2008. – №1. – С.99-106.
5. Орлов Г.А. Временные характеристики музыкального опыта / Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 272-302.
6. Теплов Б.М., Борисова М.Н. Чувствительность к различению и сенсорная память // Вопросы психологии. – 1957. – №1. – С.61-77.

Шевченко Л. В. (м. Київ)

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ

В статті представлено аналіз розвитку творчого технічного мислення і особливості процесу рішення конструктивно-технічних задач студентами.

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

In the paper the analyses of creative technical thinking development and the peculiarities of

the constructive-technical tasks solving are given.

Keywords: *creative thinking, constructive thinking, constructive-technical task.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні повинна бути спрямована на підготовку фахівців, спроможних відповідати за своє професійне майбутнє, здатних утвердити себе в умовах конкуренції на ринку праці. Тому основна мета професійної освіти і навчання полягає у підготовці компетентних фахівців.

Сучасний ринок праці стає більш вимогливим до зростаючої галузевої та професійної підготовленості випускника. Ці вимоги змінюються залежно від того як прискорюються темпи оновлення технологічних процесів, обладнання і відповідно видів продукції. Основна мета професійної освіти і навчання полягає у підготовці фахівців, які володіють уміннями і навичками для задоволення потреб ринку праці; спеціалістів, які підготовлені до творчої професійної діяльності, які б мали постійне прагнення до досконалішого.

Розв'язання різних наукових, практичних, мистецьких та інших задач, що виникають в житті людей, вимагає пізнання ними не тільки зовнішніх властивостей об'єктів, а й внутрішніх їх зв'язків і відношень.

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз літератури з проблем психології розв'язування конструктивно-технічних задач.

Основні методичні позиції, методика та організація дослідження.

Пізнаючи і перетворюючи світ, людина виявляє стійкі, закономірні зв'язки між явищами. Помічаючи зв'язки між явищами, встановлюючи загальний характер цих зв'язків, людина діяльно освоює світ, раціонально організовує свою взаємодію з ним, здійснює розумову діяльність – узагальнену орієнтацію в світі.

Пізнання людиною об'єктивної дійсності починається з відчуття і сприймання, але ними не вичерпується. В процесі мислення співвідносяться дані відчуттів, сприймань – співставляються, порівнюються, розкриваються співвідношення та абстрактні властивості об'єктів; глибше пізнається суть відчуттого, сприйнятого.

Мислення відображає буття в його суттєвих зв'язках і відношеннях, в його багатообразних опосередкуваннях. Таким чином, мислення, на думку С.Л. Рубінштейна, дає можливість знати і судити про те, що людина безпосередньо не спостерігає і не сприймає. Воно дозволяє передбачити хід подій та явищ, результати і наслідки певних прогнозів та ін. [9].

Отже, мислення – це пізнавальний психічний процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих властивостях, зв'язках і відношеннях.

Продуктивне мислення – це один з видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності щодо його утворення.

Мислення – це активна цілеспрямована діяльність, в процесі якої здійснюється переробка наявної інформації, відокремлення зовнішніх, випадкових, другорядних її елементів, від основних, які відображають суть

досліджуваної ситуації. Мислення не може бути продуктивним без опори на минулий досвід, і в той же час, воно виходить за його межі, відкриває нові знання. Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю його отримання; суттєвим впливом на розумовий розвиток. Продуктивне мислення забезпечує самостійність розв'язання нових завдань, глибоке засвоєння знань, швидкий темп їх оволодіння та перенесення у відносно нові умови. Головною ознакою творчого мислення є можливість отримання нових знань у самому процесі, тобто спонтанно, а не шляхом запозичання їх ззовні.

Уже накопичено теоретичний досвід вивчення творчої діяльності учнів, які здійснюють цю діяльність шляхом вирішення різних творчих, або як їх називають деякі дослідники (Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін), проблемних задач. Розробки цих авторів, а також інших, наприклад, Г.С. Костюка, Л.Л. Гурової, Є.О. Мілеряна дають можливість розглядати діяльність, спрямовану на вирішення нових завдань, як важливу форму підготовки учнів до творчості, як форму творчої діяльності.

Дослідження А.В. Брушлінського [2] показали, що вміння відкривати нові способи власної діяльності в різних типах проблемних ситуацій може виступати в якості одного з джерел творчого мислення. Важливу роль відіграє можливість трансформувати інтуїтивні, виражені у незвичайному вигляді суб'єктивні уявлення в зрозумілій для людини формі.

Справедливо відмічає М.О. Холодна [13], що у творчості два головних вороги: по-перше – страх, і, по-друге, – психологічна інерція думки. Тому обов'язковий мінімум зусиль, які може і повинен прикладати вчитель для інтелектуального виховання учнів в плані розвитку у них творчих якостей, – це зробити процес навчання для кожної дитини психологічно комфортним, намагатись зняти старі і по можливості не формувати нові стереотипи.

З.І. Калмикова зазначає [4], що творче мислення – це такий психологічний процес, в результаті якого виникає оригінальне, принципово нове для даного суб'єкта розв'язання задачі, до того ж, яке не впливає з уже відомого, а вимагає його перетворень, виходу за його межі. Новизна проблеми, неможливість її рішення на основі безпосереднього висновку з того, який вже відомий, визначаючи своєрідність самого процесу творчого мислення, пошуку рішень цієї нової задачі. В такому пошуку тісно поєднуються один з одним компоненти мислительної діяльності: добре усвідомлені, словесно-логічні, з одного боку, і ті, які не знаходять адекватного відображення в слові, інтуїтивно-практичні, з іншого. В результаті продуктивного мислення в самого суб'єкта мислительної діяльності виникають новоутворення, формуються нові системи зв'язків, нові для нього якості розуму.

Мислення формує структуру індивідуальної свідомості, класифікаційно-оцінні еталони індивіда, його узагальнені оцінки, характерну для нього інтерпретацію явищ. Розвиток і діагностика мислення найбільш актуальна тема в суспільстві внаслідок того, що від правильності перебігу розвитку мислення і своєчасної його діагностики залежить в майбутньому здібності людини.

Творче мислення – це пошук і відкриття нового. Для творчої роботи

необхідно володіти здатністю самостійно і критично мислити, проникати в сутність предметів та явищ, бути допитливим, що значною мірою забезпечує продуктивність розумової діяльності.

Проблема розвитку творчого мислення перебуває в центрі уваги багатьох вчених протягом усього розвитку психолого-педагогічної науки про творчість та розроблені базові поняття, пов'язані з творчістю, описані види і процесуальні риси творчої діяльності, вивчені окремі механізми її здійснення (Г. Армстронг, М. Вертгеймер, Л.С. Виготський, Дж. Гілфорд, О.С. Єрмакова, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, А. Осборн, Я.О. Пономарьов, Р.О. Пономарьова-Семенова, С.Л. Рубінштейн, Е. Торренс, М.Г. Ярошевський та ін.).

Одним із методів підготовки студентів до технічної творчості є розв'язування конструктивно-технічних задач, що відображають задачі виробництва як на інженерному, так і на виконавчому рівні. Такий підхід названо визначальним у роботах багатьох учених (Т.В. Кудрявцева, А.Ф. Есаулова, Я.О. Пономарьова, В.О. Моляко та ін.)

Результати та їх обговорення. Підготовка майбутніх фахівців до трудової діяльності має ґрунтуватися на розв'язуванні конструктивно-технічних, технологічних, організаційних завдань.

Історично проблемні завдання геніальні люди вирішували евристичними методами («інсайт»), пізніше розв'язували технічні задачі методом мозкового штурму, колективної атаки і так далі. Проте накопичення досвіду вирішення розв'язання задач привело до розробки методів з набором стандартних прийомів ТРВЗ, АРВЗ та ін. [1].

Як зазначає Б.Ф. Ломов, обов'язковою рисою конструктивного мислення являється оперування просторовими уявленнями: збільшення, зменшення предмету, вимірювання його форми, комбінування елементів і т.п. [6].

Технічне мислення є комплекс інтелектуальних процесів і їх результатів, які забезпечують розв'язання задач професійно-технічної діяльності (конструкторських, технологічних, виникаючих при обслуговуванні і так далі).

Більшістю дослідників визнається, що розвиток технічного мислення відбувається в результаті проблемної операції виробничо-технічним матеріалом, тобто розв'язання технічних задач в різних варіантах.

В залежності від змісту професійної праці Г. Кайзер розрізняє три форми технічного мислення: „конструктивне“, „функціональне“ і „економічне“. Конструктивне мислення здійснюється в ході розв'язування конструкторських задач. Але це не обов'язково мислення саме конструктора. Мова йде в автора про розуміння робітником конструкторських вимог і про здійснення їх на практиці, про допомогу конструкторам в удосконаленні конструкторських рішень з врахуванням технологічних і експлуатаційних вимог. Г. Кайзер підкреслює зв'язок конструктивного, функціонального і економічного мислення [5].

Подібну характеристику до вищеописаної дає В. Кайзер. Він розрізняє науково-організаторське, оперативне, функціональне і конструктивне мислення [5].

Т.М. Третяк виділяє такі рівні розв'язування конструктивної задачі [11]:

- переструктурування наявної інформації, виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;
- цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

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

Для методики винахідництва поняття про «технічні протиріччя» мають фундаментальне значення. Вся раціональна тактика розв'язування будується на виявленні і усуненні технічного протиріччя, що міститься в задачі.

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

В.О. Моляко виокремлює в структурі творчого процесі конструювання три основні цикли: розуміння технічних вимог, які містяться в умові задачі; побудова задуму розв'язування; досягнення підтвердження або не підтвердження правильності задуму [8, с. 14].

Така інтерпретація психологічної структури розв'язування дозволила скористуватися для цілісного опису процесу розв'язування поняттям стратегія, яка визначається переважаючими тенденціями мислення, їх стійкістю, частотою реалізації. Поняття стратегії як психологічної характеристики розв'язування задачі та особистості того, хто розв'язує, підходить до цілісного опису конструкторських (конструктивних) задач, оскільки поняття стратегії в даному випадку включає, з одного боку, попередні можливості та дії суб'єкта, планування дій та їх здійснення, з іншого боку – переважаючі тенденції і методи в дії конструкторів, пов'язані з характером проектування взагалі [8, с. 19].

В результаті проведених досліджень В.О. Моляко виявив п'ять основних стратегій, а точніше, стратегіальних форм конструкторської інтелектуальної діяльності: стратегія пошуку аналогів, стратегія комбінування, стратегія реконструюючих дій, універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок [8, с. 73].

Часто конструктивна активність починається із знаходження протиріччя.

Помічати протиріччя здатен не кожен, а лише той, хто готовий до цього. У таких людей є необхідні вміння і знання про ту сферу, в якій існує протиріччя, у них достатньою мірою розвинені здібності – тобто сформована відповідна готовність. Геніальні люди, які вміють помічати протиріччя у довколишньому світі, якраз і стають винахідниками ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальній, педагогічній, науковій, технічній, художній тощо.

Якщо виходити із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, то слід мати на увазі, що конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

Конструктивне мислення спрямоване і на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов [11].

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

У цей час більше приділяється уваги творчому навчанню, що називають альтернативним підходом до пізнання. Саме такий підхід до навчання одержав розвиток у теоріях конструктивізму, які вказують, що активна позиція людини та, у якій людина сам створює структури свого інтелекту.

Процес формування професійного конструктивного мислення безперервний протягом всієї життєдіяльності.

Будь-яка творча діяльність вимагає високого рівня сформованості професійного конструктивного мислення на підставі міцних стереотипів діяльності. Фахівці із розвиненим на належному рівні конструктивним мисленням ідуть у ногу з часом, дивляться в майбутнє, проявляють готовність до того, щоб правильно оцінити й використати передовий досвід, творчо його переробивши та збагативши власними самостійними знахідками.

Висновки та перспективи досліджень. Ми вважаємо, що для майбутнього інженера-механіка сільськогосподарського виробництва важливим є розв'язування конструктивно-технічних задач. Це засіб для формування творчої і самостійної особистості, яка була б здатна до поповнення своїх фахових знань, творчого підходу до вирішення виробничих проблем, спрямовувала б себе на розвиток протягом усього життя.

Найбільш раціональним є направлений пошук оптимального розв'язку. Аби пошук був направленим, треба уміти сформулювати пошукові обмеження, що виводять в район переважного розв'язування задачі. Зробити пошук технічних розв'язків направленим можна, лише представляючи ці розв'язки як закономірні етапи в прогресивному розвитку техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. – М., "Московский рабочий", 1-е изд., 1969; 2-е изд., 1973. – 291 с.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96с.
3. Гурова Л.П. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 627с.
4. Калмыкова З.И. Пути развития продуктивного мышления школьников // Вопросы психологии. – 1982. - №5 – С.80-86.
5. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М., 1975. – 304 с.
6. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
7. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
8. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии; В 2 т. – М.: Педагогика, 1989, Т.П. – 426с.
10. Третьак Т.М. Конструктивне мислення учнів // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 64-67.
11. Третьак Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 18-20.
12. Третьак Т.М. Розв'язування учнями задач в ускладнених умовах // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15 лютого 2005 р.). Редактори: О.Б. Терешина, П.Ю. Липський. – Київ, 2005. – С. 264-267.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Москва-Томск, 1997. – 391с.

НАШІ АВТОРИ

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.

Ваганова Наталія Аркадіївна –

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Віннічук Ірина Петрівна –

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, науковий кореспондент.

Губенко Олександр Володимирович –

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук.

Гульбс Ольга Анатоліївна –

Краматорський економіко-гуманітарний інститут, завідувач кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Гулько Юлія Анатоліївна –

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Загребельна Ольга Олегівна –

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, аспірантка.

Керницький Олександр Михайлович –

Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, старший викладач кафедри психології та педагогіки, кандидат педагогічних наук.

Киричевський Петро Іванович –

Інститут історії України НАН України, аспірант.

Кіричевська Елеонора Всеволодівна –

Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Кобець Олександр Володимирович –
Національна академія прокуратури України, доцент кафедри
нагляду за додержанням законів щодо прав і свобод людини,
кандидат психологічних наук.

Кокарева Марія Володимирівна –
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, аспірантка лабораторії
психології творчості.

Кривопишина Олена Анатоліївна –
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
доцент кафедри теорії та методики вищої професійної освіти;
докторант НПУ ім. М.П. Драгоманова, кандидат психологічних наук.

Кунгурцева Людмила Володимирівна –
Міністерство науки і освіти, головний спеціаліст.

Латиш Наталія Михайлівна –
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України,
молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Лешкевич Олена Йосипівна –
Економіко-правовий ліцей «Лідер» (м. Сарни), практичний психолог.

Мазяр Валерій Михайлович –
Рівненський гуманітарний університет,
викладач кафедри загальної психології та психодіагностики.

Медведева Надія Віталіївна –
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Мітлош Антоніна Василівна –
Волинський національний університет ім. Лесі Українки,
доцент кафедри загальної та соціальної психології,
кандидат психологічних наук.

Міщиха Лариса Петрівна –
Прикарпатський національний університет імені Василя 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.

Музика Олександр Леонідович –
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
декан соціально-психологічного факультету,
завідувач кафедри соціальної та практичної психології,
доцент, кандидат психологічних наук.

Найдьорова Любов Антонівна –
Інститут соціальної та політичної психології АПН України,
заступник директора з наукової роботи, завідувач лабораторії психології
масової комунікації та медіа-освіти, кандидат психологічних наук.

Найдьорова Любов Михайлівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості.

Неделевич Вікторія Юріївна
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України,
здобувач лабораторії психології творчості.

Остафійчук Тетяна Василівна –
Академія управління МВС, доцент, кандидат психологічних наук.

Панчак Оксана Володимирівна –
Івано-Франківський національний медичний університет,
асистент кафедри нервових хвороб № 2 з курсом загальної психології.

Плохих Віктор Володимирович –
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків),
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.

Потапчук Людмила Володимирівна –
Волинський національний університет ім. Лесі Українки,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
кандидат психологічних наук.

Савиченко Ольга Михайлівна –
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
викладачка кафедри соціальної та практичної психології.

Сапригіна Ніна Вадимівна –
Одеський національний університет ім. І.М. Мечнікова,
доцент кафедри загальної та соціальної психології.

Сивопляс Наталія Вікторівна –
Слов'янський державний педагогічний університет,
викладач кафедри психології.

Симоненко Світлана Миколаївна –
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського МОН України, кафедра педагогічної та вікової
психології, доктор психологічних наук, професор.

Стасюк Уляна Любомирівна –
Київський національний лінгвістичний університет,
здобувач кафедри психології.

Третяк Тетяна Миколаївна –
Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, провідний
науковий співробітник лабораторії психології творчості,
кандидат психологічних наук.

Філенко Ігор Олександрович –
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків), доцент кафедри
загальної та інженерної психології, кандидат психологічних наук.

Царькова Ольга Сергіївна –
Прикарпатський національний університет імені В.Стефаника,
здобувач кафедри соціальної психології філософського факультету.

Череповська Наталія Іванівна –
Інститут соціальної та політичної психології АПН України, старший науковий
співробітник лабораторії психології масових комунікацій та медіа-освіти,
кандидат психологічних наук.

Чернуха Ірина Олександрівна –
Кримський гуманітарний університет, здобувач кафедри психології.

Чжоу Ян –
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського, аспірантка.

Шаповалов Борис Борисович –
Академія управління МВС, професор кафедри вогневої та фізичної підготовки,
кандидат психологічних наук.

Шевченко Людмила Василівна –
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, аспірантка лабораторії
психології творчості.

Шевченко Олег Олександрович –
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків), викладач кафедри
технології легкої промисловості, кандидат технічних наук.

Наукове видання

Збірник наукових праць
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ»

у 12 томах

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Том 12

Випуск 8

За загальною 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. Ум. друк. арк. 18.0.

Обл. вид. арк. 22.0. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Зам. 306. Наклад 100.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua