

Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЇ**

**Том 12**

**ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ**

*Випуск 7*

*За загальною редакцією В.О. Моляко*

Вид-во ЖДУ імені Івана Франка  
Житомир  
2009

ББК 88.45  
А43  
У ДК 159.928 +159.954 + 159.955

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

**Редакційна колегія:**

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

А43 **Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості:** Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип. 7. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 344 с.  
ISBN 978-966-485-001-5

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

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

**ISBN 978-966-485-001-5**

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

## ЗМІСТ

<b>Моляко В.А.</b> ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ЧЕЛОВЕКА В КРИЗИСНЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	7
<b>Алексеева Т.С.</b> КЛИНИЧЕСКИЙ АНАМНЕЗ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС .....	18
<b>Антоненко О.Ю.</b> ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ НА ОРІЄНТУВАННЯ ПОДРУЖЖЯ В КОНФЛІКТІ .....	25
<b>Бажанюк В.С.</b> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ НА УКОВО ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ .....	32
<b>Бедлінський О.І.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ЛЮДИНИ .....	38
<b>Богдан Ж.Б., Васильєва І.Г.</b> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ І МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	45
<b>Ваганова Н.А.</b> ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ НОВИХ ЗАВДАНЬ .....	50
<b>Вороніна К.О.</b> ІМІДЖ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ .....	55
<b>Гулько Ю.А.</b> РАЗВИТИЕ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДЕНЦЕВ В ПЕРВОМ ПОЛУГОДИИ ЖИЗНИ .....	61
<b>Загурська І.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ТА САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД РОЗВИВАЛЬНОЇ ДО ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ .....	70
<b>Іванченко А.О.</b> АВТОРСЬКА ЛІНГВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СІНЕРГІЗУЮЧА ПРОГРАМА НАВЧАННЯ .....	75
<b>Ігнатович О.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ФАХОВОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	81

<b>Каламаж Р.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ .....	88
<b>Киричевський П.І.</b> ДУШАСТІРСТВО ПРЕПОДОБНОГО АМФІЛОХІЯ ПОЧАЇВСЬКОГО .....	97
<b>Кіричевська Е.В.</b> ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ СУБ'ЄКТИВНО НЕСПРИЯТЛИВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ.....	102
<b>Корнієнко І.О.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ.....	110
<b>Кривопишина О.А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОЇ МАТРИЦІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА М.В. ГОГОЛЯ .....	116
<b>Кулаковський Т.Ю.</b> ОСОБИСТІСНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ, СПРИЯЮЧИХ ПІДПРИЄМНИЦЬКОМУ УСПІХУ .....	125
<b>Кунгурцева Л.В.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ-СИРИТ МЕТОДОМ СПОСТЕРЕЖЕННЯ .....	132
<b>Латиш Н.М.</b> РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ КОНСТРУКТИВНИХ ЗАДАЧ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ .....	138
<b>Лашук В.Г.</b> КАТЕГОРІЇ «ВІК», «СТАТЬ», «СТАТУС» ТА ЇХ ВПЛИВ НА РІВЕНЬ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	144
<b>Лозова О.М.</b> СВІДОМІСНІ ВИЯВИ МОВНОЇ ДОМІНАНТНОСТІ В УМОВАХ УКРАЇНО-РОСІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ .....	151
<b>Мазяр О.В.</b> СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У РОБОТАХ І.О. СІКОРСЬКОГО .....	158
<b>Міщиха Л.П.</b> МУДРІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ.....	166
<b>Мойсеєнко Л.А.</b> ПРОЯВИ МИСЛЕННЄВИХ СТИЛІВ У СКЛАДОВИХ КОМПОНЕНТАХ ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ .....	173

<b>Морозова Т.Р.</b> ОСНОВНІ ІНФОРМАТИВНІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ПРИ ПОЛІГРАФНОМУ ОБСТЕЖЕННІ .....	181
<b>Мрака Н.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ УЯВИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З АФЕКТИВНОЮ СФЕРОЮ .....	187
<b>Музика І.О.</b> КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФАКТОРНО-СЕМАНТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ВИНА» У СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ .....	194
<b>Музика О.Л., Тичина І.М.</b> СТРУКТУРА ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ .....	202
<b>Павлик Н.В.</b> ПСИХОДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	209
<b>Панок В.Г., Гірчук О.Ю.</b> МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	216
<b>Поклад І.М.</b> СПРИЙМАННЯ ТА НЦЮ ЯК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧЕ СПРИЙНЯТТЯ .....	223
<b>Полякова А.С.</b> ПСИХОЛОГІЧЕСКІЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОПТИМАЛЬНОГО ВОСПРІЯТТЯ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ .....	230
<b>Портницька Н.Ф.</b> ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ НАСЛІДУВАННЯ У ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ .....	235
<b>Прокоф'єва О.О.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕР МАНІПУЛЯТИВНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	240
<b>Пухно С.В.</b> ПОЛІТИЧНИЙ ЛІДЕР ОЧИМА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ .....	249
<b>Ржавська О.А.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ .....	255

<b>Рибальченко О.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ ЯК ЗАСОБУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	261
<b>Романюк Л.В.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЦІННОСТЕЙ У ЗАХІДНІЙ ГУМАНІТАРНІЙ НАУЦІ .....	268
<b>Рудюк Н.Г., Гуцуляк Н.М., Фесун Г.С.</b> ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ .....	275
<b>Третяк Т.М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ .....	282
<b>Хунавцева Н.О.</b> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ .....	289
<b>Цимбал С.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ .....	296
<b>Череповська Н.І.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІДЕО-КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ .....	303
<b>Чернобровкін В.М.</b> ПОНЯТТЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ З ПОЗИЦІЙ СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНОГО АНАЛІЗУ ТА ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ .....	311
<b>Чуба О.Є.</b> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	318
<b>Шаркова Н.Ф.</b> ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ.....	324
<b>Ягунова О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОКАЗНИКІВ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	330
НАШІ АВТОРИ .....	339

## ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ЧЕЛОВЕКА В КРИЗИСНЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

*В статті розглядаються особливості проявів творчого авторського сприймання у поетичних творах, присвячених аналізу переживань людиною кризових станів.*

**Ключові слова:** творче сприймання, кризові стани.

*In the paper the peculiarities of display of creative authors perception in the poetic products, devoted to analysis of person's experience in crisis states.*

**Keywords:** creative perception, crisis states.

Ранее мы обращали внимание на одну из главных ролей – поэзии в жизни человека – терапевтическую, как своего рода скорую помощь души. Нет оснований оспаривать, что это происходит, в частности, благодаря тому, что поэзия при этом рассматривает своего лирического героя в сложных, критических, а порой и просто катастрофических ситуациях, которые в экзистенциализме давно уже принято называть – пограничными (тяжелая болезнь, угроза смерти, потеря близкого человека и т.п.). Это издавна находит свое отражение в творчестве едва ли не всех поэтов-классиков, да и не только классиков, чему можно привести бесконечное число примеров и что мы попытались в соответствующем ключе отразить и при рассмотрении творчества Данте, Эдгара Ли Мастерса, Ю. Кузнецова. Тема эта, безусловно, многопланова и обширна, а здесь мы попробуем развить ее, обращаясь к произведениям тех поэтов, у кого она нашла наиболее яркое и масштабное отражение, выбрав близких нам по времени и, так сказать, жизненной географии имена – Марины Цветаевой, Анны Ахматовой и Татьяны Глушковой.

Почему именно их? Думаю, что ответ будет достаточно простым и понятным не только знатокам поэзии: это крупнейшие, талантливейшие поэтессы XX века, а в их творчестве значительное место занимают именно те темы, которые мы обсуждаем. Так что это не какая-то искусственная попытка отдать должное «дамам сердца» – это лишь попытка хоть немного воздать им за их великие стихи, обогатившие и продолжающие обогащать наши умы и сердца, наполнять смыслами нашу жизнь. И, конечно же, обоснованное желание – лишний раз напомнить нам, что гениальность не нуждается в определении пола автора, что бы там в свое время не написала А. Ахматова («лирический поэт – обязан быть мужчиной»), а тем более, что бы не пытались писать авторы «антиахматовских», «антицветаевских» книг и разного рода выпадов и упреков в сторону той же Татьяны Глушковой (имеются в виду, в частности, книги «Антиахматова», «Цветаева без глянца», и, наоборот, всяческое замалчивание огромного поэтического таланта Т. Глушковой).

Но, главное, повторяю, – здесь сама тема и эти авторы представили ее с такой силой, которая может быть объяснима не только уровнем их дарований, но и какой-то трудно объяснимой обычными словами связью, дающей нам право называть их и сестрами, равными по родству, и королевами, измеримыми по талантам. Тем более, что я далек, повторяю, от наивного приписывания более сильных переживаний именно поэтессам.

Ведь если, скажем, обратиться к поэзии XIX века, то скорее всего наиболее масштабно и ярко выразил пограничные состояния «обычного человека» Тарас Шевченко, который, как и Гоголь, а позднее – Ф. Достоевский,

именно этого «маленького», униженного и оскорбленного человека, представил в своем гневном обличительстве и заступничестве. Даже у Н. Некрасова мы не найдем обилия таких строк – буквально ударов кнута, которыми в реальности потчевали своих крепостных их тогдашние хозяева-паны. Но это – общее место. В огромной литературе эта сторона творчества и Т. Шевченка, и Н. Некрасова представлена в самых разных измерениях с почти исчерпывающей полнотой. Точно так же не имеет смысла в данном случае лишний раз подчеркивать, насколько проникался переживаниями и личных, и державных страданий лирический герой М. Лермонтова, который в конечном итоге вынужден был перевоплотиться в самого не принимающего сего мира Демона, или по меньшей мере в вынужденного эмигранта, покидающего «немытую Россию – страну рабов, страну господ» с послушным голубым мундирам жандармов народом. Не вызывает никакого сомнения, что Лермонтов фактически находился в состоянии хронической дуэли с обществом – он бросил этому обществу перчатку вызова своим стихотворением «На смерть поэта» и закончил собственной дуэлью с призванным этим гнусным обществом каким-то завистливым Мартыновым. Словом – Лермонтов, позволю себе сказать, – чистый экзистенциалист, задолго опередивший С. Кьеркегора, не говоря уже о Хайдеггере, Сартре и Ясперсе. В этом ракурсе о Шевченко, Некрасове, и тем более – Лермонтове, нужно вести отдельный, так сказать, автономный разговор. А мы здесь пытаемся хотя бы штрихпунктиром очертить творческую миссию, не впадая в гендерный маразм, трех названных выше гениальных поэтов XX века, которые, скажем для краткости простыми словами, нисколько не отступают на второй план в ряду гениальных собратьев противоположного пола, (при этом я целиком отдаю себе отчет, что великая Леся Украинка заслуживает не меньшего, чем хотя бы скромного анализа по данному смысловому вектору; но и о ней нужно говорить отдельно, ибо она хронологически и лингвистически принадлежит к другому экоисторическому периоду).

И все же, когда, у кого из поэтов зарождались темы переживаний кризисов в узком смысле этого понятия?

Справедливости ради нужно сказать, что и у самого «оптимистического и светлого» Пушкина среди преобладающих всего лишь мягкогрустных, а более – радостных, а то и шуточных строк, встречаются хорошо известные слова, давно ставшие хрестоматийными формулами. Вот, скажем, несколько из самых известных:

*Встань, пророк, и виждь, и внемли,  
Исполнен волею моей,  
И, обходя моря и земли,  
Глаголом жги сердца людей. («Пророк»)*

*Во глубине сибирских руд  
храните гордое терпенье...*

То есть, истинному поэту следует напоминать живущим о болях и страданиях жгущим душу глаголом; а тем, кто пребывает во глубине руд, и необязательно – сибирских, их можно понимать и метафорически, – поэт посылает стимулирующие надежду строки. Нет, не был Пушкин удален от полного понимания жизни и ее реалий. Недаром же в своем своего рода



завещании («Я памятник себе воздвиг...») есть абсолютно четко прописанные определения:

*Что в мой жестокий век восславил я свободу  
И милость к падшим призывал.*

Не какой-то там благостный ренессанс, а ЖЕСТОКИЙ век, в котором нужно защищать падших – тех, кто угнетен, кто страждет. Так что – эстафета все же начинается, пожалуй, не от Гоголя и Шевченко...

Опять же, нет оснований утверждать, что именно М. Цветаева и А. Ахматова (а тем более – значительно позже пришедшая в литературу Татьяна Глушкова) заложили первые «кирпичи» кризисной поэзии. Здесь весьма уместно будет назвать ранее их запечатлевшую предельно значимые переживания личности Зинаиду Гиппиус. Ведь это она написала еще ранее:

*Изнемогаю от усталости,  
Душа изранена, в крови...  
Ужели нет над нами жалости,  
Ужель над нами нет любви?  
Мы исполняем волю строгую,  
Как тени, тихо, без следа,  
Неумолимою дорогою  
Идем – неведомо куда.*

Это стихотворение даже названо предельно однозначно – «Крик» (не правда ли почти сразу возникает ассоциация со знаменитым «Криком на мосту» Эдварда Мунка – картине, которая экспрессионистскими средствами передает предельное отчаяние человека?). А в другом случае З. Гиппиус с геометрической точностью изобразителя пограничных ситуаций пишет:

*Я в себе, от себя, не боюсь ничего...  
Не боюсь ничего и в других, от других...  
И за правду мою не боюсь никогда...*

Но за этим, якобы полным бесстрашием следует признание:

*Лишь одно, перед чем я навеки без сил, –  
Страх последней разлуки.  
Я услышу холодное веянье крыл...  
Я не вынесу муки.*

И названо это стихотворение в полном соответствии с понятийно-терминологическими индикаторами экзистенциализма – «Страх и смерть».

Я, как и любой другой читатель, мог бы с полной прямоотой сразу же сказать, что поэзия Марины Цветаевой – это поэзия постоянных пограничных состояний – читая любой ее стих, все время ощущаешь необычайное напряжение, стремительное погружение в тему, граничащее с переходом за границы логики, обыденного здравого смысла и своего рода убаюкивающей ритмики, которая так распространена и так характерна для многих, даже безусловно талантливых поэтов. У М. Цветаевой всегда все на грани, всегда – «или – или», никаких компромиссов. Ее творческое кредо – все или ничего, и

не иначе. Так во всех ее стихах, так и в ее жизни. Вот пример еще из раннего периода:

*Два солнца стынут – о Господи, пощади! –  
Одно – на небе, другое – в моей груди.  
Как эти солнца – прощу ли себе сама? –  
Как эти солнца сводили меня с ума!  
И оба стынут – не больно от их лучей!  
И то остынет первым, что горячей.*

Какая смелость в сравнении! – ведь это же надо – сравнивать свое сердце не больше, не меньше с самим солнцем. И не просто сравнивать, а уверенно заявить: еще не известно, какое из них горячей!

Как гениальная поэтесса, М. Цветаева во всем достигла неизмеримой высоты взлета. Неимоверно обогатив тему любви – такую, казалось бы, классическую, такую воспетую во все времена, – Цветаева расширила ее границы, выйдя далеко за пределы любви, скажем шутя, Ромео и Джульетты. И, вместе с тем, – вот признак многогранности таланта, – она, творительница гимнов и трагедий (чаще – трагедий, увы!), она делает не своего рода оговорку, а вводит еще, скажем так, одну формулу в бытие:

*Умирая, не скажу: была.  
И не жаль, и не ищу виновных.  
Есть на свете поважней дела  
Страстных бурь и подвигов любовных.*

Вот нам, в чистом виде то, что уже древние философы называли таким загадочным словом: диалектика. Но, наверное, в поэзии, извлекающей многообразие квинтэссенций (именно – не одну квинтэссенцию, а их множество) из реальной жизни, – и Цветаева это доказывает, – так и только так должно быть, как это с обезоруживающей четкостью высказано в другом стихотворении:

*Мой день беспутен и нелеп:  
У нищего прошу на хлеб,  
Богатому даю на бедность.  
В иголку продеваю – луч,  
Грабителю вручаю – ключ,  
Белилами румяню бледность.  
Мне нищий хлеба не дает,  
Богатый денег не берет,  
Луч не вдевается в иголку,  
Грабитель входит без ключа,  
А дура плачет в три ручья –  
Над днем без славы и без толку.*

Таким вот образом Цветаева поэтическими средствами пытается разрешить диалектические противоречия повседневности, хотя и вынуждена со всей свойственной ей прямоотой признать, что эта повседневность не очень-то послушна ее желаниям, что любому из нас хорошо известно и сегодня, разве что не сумела поэтесса предвидеть, какие богатые могут появиться в не столь уж и отдаленном будущем – как-то трудно нам убедиться, что сегодняшней

«богатый денег не берет», а вот то, что чуть ли не каждый «день беспутен и нелеп», как тут с сожалением не согласиться.

Постоянное переплетение бытия и быта вызывает не только сожаление, но одновременно переживается лирической героиней с уверенностью в возможности преодоления, ибо, как я считаю, вся поэзия Марины Цветаевой это именно ПРЕОДОЛЕНИЕ – и житейской повседневной неустроенности, и личных утрат и трагедий, и масштабных событий – революций, войн, расставаний с родными и близкими, и с самой жизнью. Это нетрудно показать в нижеследующих примерах. Вот реалии быта времени гражданской войны (хотя они легко переносимы и на другие непростые периоды многострадальной жизни подавляющего большинства наших людей):

*Сижу без света, и без хлеба,  
И без воды.  
Затем и насылает беды  
Бог, что живой меня на небо  
Взять замышляет за труды.  
Сижу, – с утра ни корки черствой –  
Мечту такую люблю,  
Что – может – всем своим покорством  
– Мой Воин – выкуплю тебя.*

Здесь речь идет о личном преодолении невзгод, которое вселяет надежду на помощь воину, воину, наверное и в опять-таки личном ключе (мужу, находившемуся на фронтах гражданской войны), и в более широком смысле – Воину, олицетворяющему всех защитников правого дела, в коих во все времена так нуждается каждый народ, каждая страна. Ибо в противном случае происходит то, что произошло в свое время с любимой цветаевской Чехией и что вынудило поэтессу повторить известные слова Ивана Карамазова, который в романе Достоевского, не приемля страданий, готов вернуть творцу свой билет – право на жизнь:

*О слезы на глазах!  
Плач гнева и любви!  
О Чехия в слезах!  
Испания в крови!  
О черная гора,  
затмившая весь свет!  
Пора – пора – пора  
Творцу вернуть билет.  
Отказываюсь – быть.  
В Бедламе нелюдей,  
Отказываюсь – жить.  
С волками площадей.  
Отказываюсь – выть.  
С акулами равнин,  
Отказываюсь плыть –  
Вниз – по теченью спин.  
Не надо мне ни дыр  
Ушных, ни вещей глаз.  
На твой безумный мир  
Ответ один – отказ.*

Как видим, никакого компромисса, если речь идет о главном для человека – его свободе, возможности быть человеком. И это не было просто словами, пусть и поэтическими, пусть в стихах, которым всегда позволены гиперболы, метафоры, часто позволено то, что поэт не позволяет себе в жизни. Но не такой поэт, каким была М. Цветаева. У нее между словом в стихе и словом в жизни нет ни малейшего зазора, ее жизнь и ее поэзия слиты в нераздельный водопад слов и дела, непрерывно стремящийся с вершины чести не в болото существования, а в бурлящий кипяток совести и устремленности к справедливости по самому строгому счету. Именно потому, когда жуткие реалии повседневной жизни со всех сторон окружили поэта, она прибегла не к тому, что казенно зовется суицидом, а к тому героическому акту полного отказа от желания сдаться, как-то перебиться, к которому прибегают японские рыцари-самураи в своем ритуале сэппуку, к которому в героическом подвиге прибегали камикадзе, которых никто не назовет позорным словом труса и капитулянта, сдающегося в плен врагу или обстоятельствам жизни. Вот почему, как я полагаю, православная церковь должна числить Марину Цветаеву не среди слабовольных дезертиров, а среди погибших в неравном бою бесстрашных воинов, и воздавать ей почести, именно как погибшему на поле брани воину. И это тем более справедливо, что вся поэзия М. Цветаевой – это героическое завещание, призывающее к сражению с горестями и крушениями, и помогающее нам одерживать в этом непрерывном повседневном сражении и маленькие, и большие победы, не страшась одновременно потерпеть поражение. Нет, Цветаева не могла оставить, уходя, строчки, в которых бы, как у, казалось бы, человека-геркулеса – Владимира Маяковского, были слова о том, что «любовная лодка разбилась о быт». Она еще в своем «Разговоре с гением» давала ответ на всякие «не могу», которые лишают поэта, человека возможности петь-жить:

*... «Петь не могу!»  
... – «Кто когда – мог?!» –  
«Пытка!» – «Терпи!»  
«Скошенный луг –  
Глотка!» – «Хрипи:  
То же ведь звук!»  
«Львов, а не жен  
Дело». – «Детей:  
Распорошен –  
Пел же – Орфей!»  
«Так и в гробу?»  
– «И под доской».  
«ПЕТЬ не могу!»  
– «ЭТО воспой!»*

Смотрите, как промыслительно было сказано о том, кто придет со временем и прокричит нам охрипшим баритоном о все тех же болях и горестях, утратах и неправдах – поэте-певце В. Высоцком, который родился тогда, когда уходила Цветаева, барде, все творчество которого было посвящено жизненным кризисам и катастрофам, о которых он действительно не пел, а кричал.

А главный смысл стихотворения, конечно же, в том, что описание трагедии, болезни, кризиса, это уже преодоление. Такие повседневные

преодоления и рожают в итоге само поэтическое творчество, как высшее ПРЕОДОЛЕНИЕ, что, наравне с Цветаевой, показали нам ее замечательные сестры – Анна Ахматова и Татьяна Глушкова

Анна Ахматова, чья судьба, как и судьба Марины Цветаевой, не могла быть оторванной от судеб Родины и народа, оставила нам потрясающие стихи-документы, полнокровно отражающие трагедии и горести в разные исторические отрезки, наступающие человека. Так, в ее творчестве предоставлен высеченным на обширном кладбище скорбный мартиролог невинно убиенных, невинно осужденных, как ее расстрелянный муж – поэт Николай Гумилев, как ее отбывавший тюремные сроки сын – Лев Гумилев, впоследствии ставший выдающимся ученым. Уже в начале своего «Реквиема» А. Ахматова передает нам реалии того периода:

*Это было, когда улыбался  
Только мертвый, спокойствию рад,  
И ненужным привеском болтался  
Возле тюрем своих Ленинград.  
И когда, обезумев от муки,  
Шли уже осужденных полки,  
И короткую песню разлуки  
Паровозные пели гудки,  
Звезды смерти стояли над нами,  
И безвинная корчилась Русь  
Под кровавыми сапогами  
И под шинами черных марушь.*

Это был именно тот период, когда:

*Узнала я, как опадают лица,  
Как из-под век выглядывает страх,  
Как клинописи жесткие страницы  
Страдание выводит на щеках,  
Как локоны из пепельных и черных  
Серебряными делаются вдруг,  
Улыбка вянет на губах покорных,  
И в сухоньком смешке дрожит испуг.  
И я молюсь не о себе одной,  
А обо всех, кто там стоял со мною  
И в лютый холод, и в июльский зной  
Под красною, ослепшею стеною.*

Много написано в мировой и отечественной литературе о горе жены и матери, о невинных страданиях человека в невыносимых условиях торжества неправды и распоясавшегося кровавого хамья, превзошедшего все границы гипотетического грядущего хама, которого лишь отчасти сумел предвидеть Д. Мережковский. Но, право же, даже пронзительные строки Тараса Шевченко и Николая Некрасова, а позднее В. Шаламова и А. Солженицына в чем-то уступают кратким, как удары кинжала прямо в сердце, прямо в душу, словам ахматовской поэмы:

*Семнадцать месяцев кричу,  
Зову тебя домой,  
Кидалась в ноги палачу,  
Ты сын и ужас мой.  
Все перепуталось навек,  
И мне не разобрать  
Теперь, кто зверь, кто человек,  
И долго ль, казни ждать.  
И только пышные цветы,  
И звон кафельный, и следы  
Куда-то в никуда.  
И прямо мне в глаза глядит  
И скорой гибелью грозит  
Огромная звезда.*

Что уж тут комментировать?! Поэзия вообще не нуждается в комментариях – все зависит от самих стихов и от того, кто их читает (когда я говорю о самих стихах, то, понятно, имею в виду – автора). Вот и в данном случае «Реквием» невыносимо скорбно напоминает, воссоздавая и плач одной Ярославны (Ахматовой), и плач всей страны по детям своим; и одновременно молитвенно поминает всех невинно убиенных, передавая святую эстафету памяти детям, внукам и всем последующим потомкам.

Именно в силу такого – возвышающего человека – реагирования на свою судьбу, судьбу других и судьбу Родины, поэтесса, будучи ее истинно преданной дочерью, написала, несмотря на все личные утраты и горести, одно из самых патриотических стихотворений, связанных с началом Великой Отечественной войны:

*Мы знаем, что ныне лежит на весах  
И что совершается ныне.  
Час мужества пробил на наших часах,  
И мужество нас не покинет.  
Не страшно под пулями мертвыми лечь,  
Не горько остаться без крова, –  
И мы сохраним тебя русская речь,  
Великое русское слово.  
Свободным и чистым тебя пронесем,  
И внукам дадим, и от плена спасем  
Навеки!*

(«Мужество», 1942)

Здесь украинка Анна Горенко (впоследствии взявшая псевдоним – Ахматова) отстаивает объединяющую народы русскую речь, как впоследствии отстаивала русская Татьяна Глушкова свою Украину, свой Киев, отторгнутые от живого тела Великой Киевской Руси.

Немалое место в литературе в целом и в поэзии занимает тема эмиграции, тема расставания с Родиной (добровольного ли, вынужденного). Здесь на память сразу же приходят такие популярные вплоть до наших дней песни как «Поручик Голицын» в потрясающем исполнении П. Худякова и «Чужие города» А. Вертинского – песни, которые поднимаются до высот настоящей поэзии (впрочем, сомневаться в том, что А. Вертинский был настоящим поэтом

вряд ли кто будет). Такое событие в жизни человека, как точно определил один писатель, – катастрофа. Катастрофа, когда она является даже следствием собственного выбора. А если, как это случилось с Советским Союзом, в преддверии XXI века по трижды неправому во всех отношениях решению трех горе-политиков десятки миллионов людей оказались за границей, то передать это можно было такими гениальными поэтическими строками, которые создала Татьяна Глушкова в своем стихотворении «Час Беловежья». Чтобы читателю был полнее понятен его смысл, напомним, что Т. Глушкова – киевлянка, родилась и училась в Киеве, здесь прошло ее детство (она его замечательно описала в своей автобиографической повести «После Победы»), уже позднее она переехала в Москву. Таким образом, ее Родиной была Украина, Киев и...собственно весь Советский Союз. Поэтому данное стихотворение имеет, как минимум, двойной сакральный смысл: это по сути плач по Малой и Большой Отчизне, которые для Татьяны Глушковой, как и для огромного числа сограждан, сливались в единую, нераздельную Родину:

*Когда не стало Родины моей,  
я ничего об этом не слыхала:  
Так, Богом береженная хворала! –  
чтоб не было мне горше и больней...  
Когда не стало Родины моей,  
Я там была, где ни крупницы света:  
заслонена, отторгнута, отпета –  
иль сожжена до пепельных углей.  
Когда не стало Родины моей,  
я шла тропкою к Неземной Отчизне.  
Но даже там, как на горючей тризне,  
не пел Волоколамский соловей...  
Когда не стало Родины моей,  
в ворота ада я тогда стучала:  
возьми меня!.. А только бы восстала  
страна моя из немощи своей.  
Когда не стало Родины моей,  
воспряла смерть во всем подлунном мире,  
рукой костлявой на железной лире  
брящая песнь раздора и цепей.  
Когда не стало Родины моей,  
Тот, Кто явился к нам из Назарета,  
осиротел не менее поэта  
последних сроков Родины моей.*

К такому стихотворению любые пояснения будут излишними, а то и кощунственными. Добавлю лишь для лучшего понимания отдельных строк: в дни Беловежья Татьяна Глушкова тяжело болела и была отделена от текущего больничными стенами. Но мы видим, как сквозь тяжелую болезнь (уж близким казался земной конец) проступает во многократ превосходящая боль утраты Родины, боль, объединившая в своей трагичности с болью самого Иисуса Христа.

А неотвратимым следствием Беловежья становится все то, что передано в двух предельно лаконичных, но безграничных по смыслу стихах «СНГ. Историк» и «Воздвижение»:

*Как рассказать потомкам православных  
весь смрад, весь морок преднебытия?  
Как начертать с высоких букв заглавных  
твое прозвание, Родина моя?  
Грядущее мертво или сонливо:  
когда и ступит на безлюдный двор!..  
По пепелищу траурная Клио  
бредет, потупя свой бесстрашный взор.*

И в совсем коротком – в четырех строках:

*Все так же своды безмятежно-сини.  
Сентябрь. Креста Господня торжество.  
Но был весь мир провинцией России,  
теперь она – провинция его...*

И совсем уж не обобщенно-философско-исторические, а трагические конкретные события, бросающие живых людей – лучших людей – под танки и огонь собственной (!?) армии (а вернее – ее самой гнусной части), накатывали с логической неотвратимостью дорвавшегося до власти и грянувшего во всю свою злобную мощь хама – последовал чудовищный расстрел Белого дома – посреди страны, посреди столицы, среди бела дня – на глазах у миллионов зрителей всего мира. И мир промолчал (вот когда можно было воочию узреть цену хвалебной демократии!). Но не промолчала опять-таки Татьяна Глушкова, оправдавшая высокое звание Поэта, призванного самим Богом (уверен: не промолчал бы, будь жив Владимир Высоцкий). Она сотворила истинно всенародный нетленный венок пронзительных стихотворений, при чтении которых и сегодня (и – уверен – так будет завтра) замирает сердце и пробегает мороз по коже. Нельзя удержаться, чтобы не процитировать хотя бы в сокращении два из них.

В стихотворении «Останкино 3 октября 1993 года» Т. Глушкова призывает в свидетели дикой страшной расправы над безоружными людьми не кого-нибудь, а самого Данте, как бы продолжая страницы его «Ада»:

*Флоренцией казалась мне Москва –  
коварной, воровской, средневековой.  
В садах шуришала ржавая листва,  
и мнился раной каждый лист клиновидный.  
Флоренцией казалась мне Москва –  
бесстыжею ловушкой, западнею.  
Цвели в эфире лживые слова,  
поил эфир цикуттой, беленою.  
А затемно, когда ударил залп  
близ розового мертвого палацо,  
Я онемела, как кандалный раб,  
не смеющий ни мстить, ни разрыдаться.*



*Что выдумать, что делать мне – одной,  
не ведающей яростной науки:  
всего-то за душой и под рукой  
лишь боль – да гармонические звуки!  
Но поутру, когда упал солдат  
последний наш, и вроде – взятки гладки,  
под окнами прошел крылатый Дант  
в пропахшей адским чадом плащ-палатке.*

Вот они – бессильные муки человека, попавшего в страшное кольцо трагедии, катастрофы, когда нет никаких средств предотвратить, преодолеть грянувшее зло. Это, пожалуй, пострашнее, чем в ситуации горящего у Высоцкого в истребителе летчика – тот погибает в бою с врагом, который не останется безнаказанным... И все же поэзия обладает неведомой, необъяснимой силой светлого исхода – через печаль и слезы – к вере в воссияние высшей справедливости и воздаяния:

*Не в огненной клокочущей геенне,  
не в пропастях бездонных и глухих,  
не там, где стонут аспидные тени, –  
их души водворятся во благих.*

.....  
*И вся Москва – хладеющий Некрополь, –  
Как павший Рим, нетленна в этот миг.  
Хрустальной кроной вторит звонкий тополь:  
«Прими их, Правый Отче, во благих!»*

.....  
*Всю смерть поправ своею краткой смертью,  
повергнув в гибель недругов лихих,  
одну – под всей крутой небесной твердью –  
узрят они Россию во благих.  
И ты молись, дитя в промерзлой шубке,  
и ты, старик, – за правнуков своих:  
в крови, во гладе, веткой на порубке –  
воспрянем, воссияем во благих!..*

(«Сороковины»).

Есть путь спасения, несмотря ни на что! – убеждает поэзия. Есть выход из самых трагических ситуаций. Именно: никогда не сдаваться! – вот каким мне (да разве только мне!?) представляется один из высших смыслов той Поэзии, которую творят истинные таланты и гении.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ахматова А.А. Избранное. – Смоленск: Русич, 2004. – 640 с.
2. Глушкова Т.М. Не говорю тебе прощай...: Стихотворения и поэмы / Сост. В.Н. Мальми; Предисл. В.Я. Курбатова – М.: Мол. гвардия, 2002. – 623 с.
3. Поэзия Серебряного века. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 480 с.
4. Цветаева М.И. Стихотворения. Поэмы / Вступ. статья, сост. и коммент. А.А. Саакянц. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 864 с.

## **КЛИНИЧЕСКИЙ АНАМНЕЗ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

*Стаття присвячена загальному психологічному аналізу процесу творчої діяльності клінічного лікаря-невролога в процесі побудови анамнезу.*

**Ключові слова:** *анамнез, творча діяльність, неврологія, клінічна практика.*

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

**Keywords:** *anamnesis, creative activity, neurology, clinical practice.*

В нашей предыдущей статье мы уже останавливались на некоторых общих особенностях протекания процесса лечения, который рассматривался с точки зрения наличия в нем элементов творчества [1]. Остановимся теперь несколько подробнее на таком принципиально важном как для клинической практики, так и для собственно психологического анализа протекания творческих процессов – на цикле построения анамнеза. Не приходится говорить, насколько адекватный и по возможности развернутый анамнез является определяющим во всем дальнейшем осуществлении лечения, его промежуточной и конечной успешности; к тому же бесспорной является определяющая значимость содержащейся в анамнезе информации, которая может достигать, по мнению некоторых специалистов, 80% от общей суммы информации, добываемой о пациенте в процессе диагностирования [см., например, 4]. Попытаемся, обращаясь к соответствующей психологической литературе, рассмотреть процесс осуществления анамнеза в клинической неврологической практике, поскольку в медицинской литературе этим вопросам фактически уделено чрезвычайно мало внимания, к тому же соответствующие психологически (и не только психологически) значимые положения представлены в немногочисленных источниках фрагментарно и, так сказать, в гомеопатических дозах.

Если, несколько забегаая вперед, попробовать дать общую схему построения анамнеза, то можно сказать, что речь фактически идет о процессах восприятия и понимания больного врачом, причем эти процессы сливаются фактически в единый нерасчлененный процесс с четким доминированием мышления, поскольку фактически речь идет о решении творческой задачи – задачи установления диагноза. Остановимся именно на этих показателях (восприятие и понимание) в протекании такого рода целенаправленных процессов. Но сначала, чтобы осуществить привязку к конкретной неврологической, а во многом по сути не только неврологической, но и в более широком медицинском диапазоне диагностирования, практике, напомним некоторые основные положения осуществления обычной неврологической процедуры собирания анамнеза.

Общая структура первоначального ознакомления с больным включает клинический и неврологический осмотр. Клинический осмотр может быть охарактеризован такими главными составляющими:

- выслушивание жалоб;
- беседа с больным;
- получение сведений о протекании болезней;
- общий осмотр;

- при возможности и необходимости беседы с родственниками и знакомыми.

Выслушивание жалоб больного (здесь необходимо иметь в виду, что оно не всегда может быть осуществлено в достаточно полной мере в зависимости от состояния больного) включает установление наличия головных болей, головокружения, нарушений зрения, речи, глотания, чувствительности, сознания (потеря сознания), нарушение внимания, памяти, ориентировки, мышления, изменения в настроении, в характере и в поведении.

В процессе общего наблюдения больного и выслушивания его жалоб ему задаются вопросы, которые обычно делятся на открытые и закрытые. Открытые вопросы прямо направлены на выяснения жалоб («что вас беспокоит?», «что у вас болит?» и т.п.); закрытые вопросы по сути являются наводящими («есть ли боли в руке, ноге?», «бывают ли головокружения?» и т.п.).

По возможности выясняется хроника зарождения и предварительного протекания болезни: были ли и какие соматические расстройства, какие и в каких дозах принимались лекарства; носило ли заболевание острый характер, подострый, хронический, эпизодические обострения. Заодно совсем не лишним бывает установить социальный статус больного, особенности его трудовой деятельности, взаимоотношения в коллективе, в семье, имевшие место значимые переживания, стрессы. Для получения более полной и по возможности не только субъективной информации часто бывает весьма полезным расспросить близких и знакомых (какие и когда изменения в поведении, привычках больного наблюдались, какие были жалобы, что могло быть причиной заболевания и пр.).

После общего, как было сказано, следует собственно клинический осмотр, который, естественно может подтвердить и углубить уже полученную информацию о заболевании, хотя в достаточно большом числе случаев может быть и наоборот: выявляемые при неврологическом осмотре признаки могут полностью изменить выстраиваемую гипотезу о характере заболевания и о самой его сущности (в том числе и установление признаков, которые могут служить основанием для перемещения больного в другое отделение – терапевтическое, хирургическое и т.д.).

Неврологический осмотр осуществляется по схеме «сверху – вниз» и, как правило, может включать следующие процедуры:

1. Определение состояния сознания направлено, в первую очередь, на адекватность восприятия, понимания и конкретного реагирования на окружающую обстановку, ориентацию в ней – может ли пациент оценить свое местонахождение, причину нахождения в больнице, назвать себя, представить сведения о себе, выделить врача и т.п.

2. Следующей будет более уточняющая процедура установления степени угнетенности сознания. Сюда могут включаться: шкала комы – открывание глаз – спонтанное, на речь, на боль, отсутствует; вербальная реакция – может поддерживать беседу, спутанность – смешение смысловых отрезков, бессвязные слова, звуки, отсутствие любой речезвуковой реакции; двигательные реакции – выполнение инструкций, команд («поднимите правую руку», «сожмите кулак» и т.п.), локализует боль (показывает, где у него болезненные ощущения, сгибает – разгибает руку, ногу, или же отсутствуют двигательные реакции вообще).

3. Исследование черепных нервов – обследование обонятельного, зрительного, глазодвигательного реагирования (слежение за перемещением

молоточка), тройничный нерв – болевая и термочувствительность на лице, слуховое и языкоглоточное реагирование и др.

4. Глубинные и поверхностные (кожные) рефлексy – проверка ударением молоточка, продольным надавливанием на поверхности ладоней, подошв и т.п.

5. Координация движений и с открытыми и закрытыми глазами – выполнение инструкций (наиболее распространенная – «достать с закрытыми глазами поочередно указательным пальцем правой и левой руки кончик носа»), особенности походки и др.

6. Исследование когнитивных функций (функционирование головного мозга) – ориентация в пространстве и времени, функционирование памяти, внимания, счет, письмо, способность к чтению, мышление (решение задач – объяснение смысла поговорок, арифметические задачи, нахождение обобщающего слова и др. – здесь существует довольно большой выбор уже готовых тестовых заданий, которые применяются как в психологической, а в последнее время все больше и в медицинской практике; см., например, [3; 4]).

Такова общая клиническая схема построения анамнеза, которая, как мы отмечали в нашей предыдущей работе, модифицируется в конкретную индивидуально и ситуативно обусловленную процедуру знакомства с первично поступившим больным и последующего осмотра, собственно неврологического обследования, которые дают основания для чернового, рабочего диагноза и могут предусматривать дополнительные обследования, анализы, повторный осмотр и т.д. В любом случае лечащему врачу не просто желательно, а необходимо (с учетом, разумеется, реальных возможностей: состояния больного, наличия времени и т.д.) составить представление о личности больного, построить его соответственно психологический портрет, исходя при этом, само собой, именно из нужд прежде всего клинического характера, или, говоря другими словами, попытаться понять пациента по соответствующим показателям, чтобы максимально адекватно понять саму болезнь.

Поскольку в данном случае речь идет, в первую очередь, именно о восприятии и понимании врачом пациента, остановимся на этом подробнее.

В каждом отдельном случае при поступлении пациента в клинику мы можем говорить о познании врачом именно нового субъекта, об изучении им в чем-то новых признаков заболевания (поскольку любое заболевание, что является общим местом в медицине, индивидуально преломляется, протекает), то мы именно и придерживаемся анализа процесса лечения, как творческого. Поэтому и восприятие врачом больного, и понимание больного и его болезни, в свою очередь, будут составляющими этого творческого процесса, и мы их также должны рассматривать как относительно автономные творческие процессы, входящие в состав более масштабного, общего.

Остановимся теперь на рассмотрении некоторых, надо полагать, основных особенностей поведения больного с собственно психологической точки зрения, которая, как мы уже ранее подчеркивали, играет в клинической практике весьма существенную роль.

Прежде всего, следует указать, что в этой практике, грубо говоря, до самого последнего времени предпочтение отдается многими врачами (явным большинством) данным собственно медицинского обследования (биохимические анализы, показания приборов – КТ, МРТ и др.), чем психологическим – как можно более полной характеристике личности больного, особенностей его поведения, мышления, эмоционального

реагирования и т.д. Безусловно, в некоторых сферах медицины, а также в некоторых случаях тяжелого заболевания, когда больной практически не может поддерживать нормальный контакт с врачом, такого рода предпочтение можно считать вполне адекватным. Однако все же во многих случаях, и в неврологической практике в том числе, нужно считать органически уместным и желательным включение в построение анамнеза собственно психологических показателей (некоторые выше уже были названы), что может значительно повысить общую эффективность лечения. Здесь достаточно указать, к слову, хотя бы на такую важную роль слова, общения врача с пациентом, проявление к нему очевидного внимания, успокаивающие, оптимистические внушения, которые отнюдь нельзя считать неуместными даже в случае очень сложных заболеваний (это собственно классическая истина, однако, нужно признаться, о ней так часто забывают в повседневной практике, когда порой нечаянно сказанная фраза может повергнуть больного в уныние, вызвать у него панику, а то и затяжную депрессию, что ни в коем случае не будет способствовать как излечению основного заболевания, так и излечению в целом).

Вот типичный пример из обыденной практики. В палате, где с разными больными работают два разных врача, один из пациентов, наблюдая за поведением врача, который общался с его соседом, приходит к выводу, что его собственный врач не уделяет ему достаточно внимания; он жалуется при случае врачу своего соседа: «Вот, я вижу, как вы каждый раз уделяете много внимания Н., вы с ним подолгу беседуете, расспрашиваете его о подробностях, а не только о его общем самочувствии; тщательно согласовываете с ним дальнейшие особенности лечения... А мой врач всегда так – пришел, спросил, как дела, померял давление, бросил несколько ничего незначащих фраз и уже нет его или до следующего утреннего обхода, или все также может еще заглянуть после обеда и опять-таки сказать что-то общее». И далее может последовать, как это нередко бывает, просьба «перейти» к другому врачу. Мы оставляем за кадром этические моменты, а просто подчеркнем, как важен именно психологический стиль поведения лечащего врача, особенности его поведения с пациентом. Ведь ему в его повседневной деятельности постоянно необходимо получать конкретную информацию о больном, в том числе и по следующим, упомянутым ранее нами, направлениям:

- наличие у больного собственных представлений о своей болезни, того, что называют внутренней картиной болезни; в свое время известный психоневролог А.Р. Лурия включил в понятие «внутренней картины болезни» все те особенности, которые связаны с тем, что испытывает больной – его ощущения, общее самочувствие, представление о собственной болезни, о ее причинах, весь тот комплекс самовосприятий, эмоций, аффектов, переживаний и травм, что заставило его прийти к врачу; другими словами, внутренняя картина болезни может быть выражена через ощущения боли и дискомфорта, эмоциональные состояния, оценочные суждения о болезни и ее последствиях, отношении к болезни, предстоящему лечению, обследованиям и т.п.

- с этой суммой знаний и представлений неразрывно бывают связаны собственно медицинские (или – чаще – «околомедицинские») знания больного как в целом, так и о предполагаемом им конкретном заболевании; эти знания, помимо полученных профессиональным путем (если пациент – сам врач, но эти случаи мы не рассматриваем), как правило, черпаются из популярных радио- и телепередач, из различного рода литературы, которой сейчас великое множество и которая в большинстве своем не выдерживает сколько-нибудь

справедливой медицинской критики, но, как бы там ни было, пациент, обладающий такого рода знаниями, а порой и стойкими убеждениями, может оказывать достаточно существенное влияние на весь процесс лечения или на отдельные его составляющие, такие, например, как назначение конкретного обследования, конкретного лекарства, а то и требования перевода в другое отделение или даже прекращение лечения;

- следует особое внимание обращать на такие устойчивые и относительно стабильные черты личности больного, как ценностные ориентации, ведущие мотивы, свойства темперамента, достаточно выраженные черты характера – эти особенности, за исключением крайне тяжелых случаев, будут играть важную роль в построении общей стратегии взаимодействия с пациентом, в успешности сотрудничества с ним врача в процессе всего лечения, ведь даже для неспециалистов понятно, что, скажем, от того, каким будет уровень доверия пациента к врачу, будет и степень проявляемой мотивации, направленной на излечение, на соучастие в лечебном процессе.

Приведенные положения, если они конкретно дополняют другие данные, полученные при составлении анамнеза, будут играть весьма существенную роль в максимально адекватной индивидуализации лечебного процесса с обязательным учетом того чрезвычайно важного аспекта, который связан с повышением чувствительности больных, их мнительности, гипертрофии отношений к, казалось бы, даже пустяковым моментам в лечебном процессе, а нередко и вовсе с ним не связанных прямо. Именно поэтому в медицинской практике, а в неврологической в особенности, поскольку всегда имеешь дело с прямыми нервными нарушениями, часто многократно повышающими поведенческую нервозность больного, следует постоянно вырабатывать конструктивный иммунитет к так называемым капризам пациента, его «хронической капризности»; в том то и дело, что эта, так называемая капризность, – а собственно постижение психологических особенностей и должно быть, в частности, направлено на то, чтобы выяснить не является ли она обычной чертой характера, – это один из симптомов болезни, часто именно ее обострения, равно, как может быть и симптомом действия тех или иных лекарственных средств, или сопутствующих внешних воздействий.

Один из наших пациентов жаловался на плохой сон, раздражительность в связи с недосыпанием, плохой аппетит. С учетом его общего состояния и указанной жалобы ему было предписано принимать феназепам. Время от времени мы его спрашивали о влиянии лекарства, улучшился ли у него сон, но всегда в ответ он говорил, что это лекарство ему совершенно не помогает, что оно очевидно очень вредно, и что это не то, что нужно в его случае; при этом он категорически отказывался от предлагаемых других снотворных средств. Через время, совершенно случайно, выяснилось, что больной ни разу не принимал предписанные таблетки, а потихоньку складывал их в коробочку. Когда на эту тему с ним состоялся разговор, то он заявил, что феназепам «это для отвода глаз, это подмена нужного лечения» и, что «вообще, это очень вредный препарат с тяжелыми сопутствующими последствиями». Как видим, в данном случае мы имеем дело с ярко выраженным не каким-либо капризом, а высоким уровнем недоверия и к лекарству, и к самому врачу. И было явным упущением то, что мы не убедили его своевременно в полезности этого лекарства, не провели своего рода разъяснительную работу, а в самом деле назначили его как бы между прочим. Это очень простой, но показательный

пример без особых негативных последствий, но в практике случаются гораздо более неприятные случаи.

Одна из наших коллег при обмене опытом рассказала об одном по-своему весьма показательном случае. Всем медицинским работникам в принципе должно быть известно, в частности, о крайне, порой опасливом, отношении пациентов к уколам. Чаще всего в практике такими отношениями просто-напросто пренебрегают, ограничиваясь более или менее дежурными фразами со стороны манипуляционной сестры. Но, оказывается, и это в принципе ни в коем случае не следует рассматривать, как что-то из ряда вон выходящее, иногда страх перед инъекциями достигает весьма высокого уровня. В рассказанном случае речь шла о назначении капельницы одной из пациенток, только поступившей в отделение; у нее лишь навели справки, не бывает ли аллергии при уколах, сестра поставила капельницу, сделав общие замечания («лежать спокойно», «не шевелить рукой», «в случае чего-либо – вызывать звонком») и поспешила в другие палаты, так как в обыденной практике манипуляционная сестра практически в первой половине дня все время делает уколы и ставит капельницы. Больная же, которая, как потом выяснилось, никогда не была до этого под капельницей, считала по фильмам, что ее ставят только при смертельной опасности пострадавшим в дорожных катастрофах, к тому же ужасно боялась уколов. Как только сестра удалилась, она впала в панику, начала метаться, выдернула неудачно из вены иголку и при виде крови потеряла сознание. В общем последствия такой сравнительно обычной процедуры как капельница, были весьма серьезными и были связаны с последовавшим нервным срывом у пациентки. А, ведь, если разобраться, причиной всему была именно ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, а не медицинская ошибка: если быть кратким, то в данном случае не были учтены индивидуальные особенности пациентки, ее реагирования на уколы, не учтены ее знания о процедуре установления капельницы и, возможно, ее конкретно нервно-психическое состояние в момент, когда делалась эта первая капельница. Лечащий врач не придал такой «обычной» процедуре никакого значения, не провел расспрос пациентки, не выявил ее фобии, опасения, особенности индивидуального реагирования на различные, пусть и не очень оригинальные процессы, осуществляемые в медицинской практике.

Приведенные нами примеры могут представляться достаточно простыми, может быть, даже несколько курьезными, но в медицинской практике, как хорошо известно, всегда присутствует обилие вроде бы пустяков и курьезов, которые могут стать причиной весьма серьезных последствий. Неслучайно, во все времена все выдающиеся медики утверждали, что в медицине не бывает ничего второстепенного, малозначащего. Не приходится говорить о том, что когда врач-невролог имеет дело с заболеваниями нервной системы, головного мозга, то это положение обретает, так сказать дополнительную справедливость. Поэтому на всех стадиях установления диагноза, при построении анамнеза, в самом процессе лечения необходим как можно более полный контакт с пациентом, насколько это позволяет его состояние, степень сложности болезни. Здесь можно полностью присоединиться к утверждениям психологов, касающихся проблем общения, диалога, понимания и взаимопонимания.

На стадии построения анамнеза формируется и уровень доверия больного к врачу, более того – начинает формироваться общая уверенность в успешности предстоящего лечения, что само по себе чрезвычайно важно в достижении положительных результатов. Нужно отметить, что, к сожалению, мы все еще

недооцениваем этот, психологический, фактор. Довольно часто мы даже не вполне осознанно ориентируемся на определенные штампы. Так, скажем, принимается в расчет прежде всего возраст больного: чем он старше, тем, как правило, меньше доля оптимистического прогноза. То же самое можно сказать и о хронических больных – к ним, в свою очередь, прилагаются заключения о своего рода частичности выздоровления, достижения более или менее длительной ремиссии. Имеет ли это под собой объективную почву? Безусловно, такого рода ориентации базируются на реальном опыте всех времен. Но стоит хотя бы напомнить, что всякий раз могут появиться новые лекарства, которые окажутся настолько эффективными, что определенное заболевание можно почти нейтрализовать, если не излечить полностью. Стоит лишь напомнить об антибиотиках, а в неврологической практике о целом ряде лекарств, появившемся в последние годы.

Точно также, как мы должны помнить о возможностях привлечения собственно медицинских средств, мы не должны забывать и о возможностях самого пациента, о, как бы там ни было, не до конца изученных резервах человеческого организма. Ведь это же, в общем, непреложный факт, что вера больного в успешность лечения может играть огромную роль в выздоровлении. Недавно многие из нас, возможно, видели по телевидению беседу с известной, очень ныне популярной, писательницей Дарьей Донцовой, которая перенесла очень сложное онкологическое заболевание. Она, в частности, рассказала о том, как в палате, где она лежала, относились к предстоящему лечению, операциям, и отметила, что в то время, как некоторые ее соседи ныли и считали себя обреченными, она все время утверждала, что выздоровеет. Именно собственная уверенность в победе над болезнью, как однозначно подчеркнула писательница, сыграла едва ли не решающую роль (хотя нельзя «отодвигать» собственно медицинский, лечебный фактор – речь идет о позитивном симбиозе).

Все сказанное свидетельствует в первую очередь не только об общей информативной важности построения анамнеза, но и творческом характере этого процесса, поскольку врач все время имеет дело с новым пациентом, с новыми, индивидуально преломленными и выраженными особенностями протекания болезни. Творческое восприятие больного и самого заболевания будет способствовать достижению максимально возможного понимания каждого конкретного случая, и при этом способствовать переходу больного из категории пассивной жертвы болезни в уверенного соратника врача, к чему всегда призывали классики медицинской науки и практики.

### *ЛИТЕРАТУРА*

1. Алексеева Т.С. Общий психологический анализ процесса творческой деятельности врача-невролога // 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. 35-42.

2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

3. Одинак М.Н., Дыскин Д.Е. Клиническая диагностика в неврологии: руководство для врачей / М.Н. Одинак, Д.Е. Дыскин. – СПб.: Спецлит., 2007. – 528 с.

4. Штульман Д.Р., Левин О.С. Неврология: справочник практического врача. – М.: МЕД пресс-информ, 2004. – 864 с.



## ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ НА ОРІЄНТУВАННЯ ПОДРУЖЖЯ В КОНФЛІКТІ

*Статья посвящена актуальному вопросу всех времен: родительская любовь как детерминирующий фактор при взаимодействии женщины и мужчины в конфликтных ситуациях. Была рассмотрена природа, основные аспекты и механизмы реализации брака и совместимости пары. Отслеживаются проблемы внутрисемейного поведения, ролевой идентификации и развертывания конфликтных ситуаций.*

**Ключевые слова:** семья; родительская любовь; инстинкт; социализация; конфликт.

*The article is devoted the pressing question of all times: paternal love as determinant factor at co-operation of woman and man in conflict situation. Basic aspects and mechanisms of realization of marriage and compatibility of couples was considered. The problems of family conduct, role authentication and development of conflict situations were opened.*

**Keywords:** family; paternal love; instinct; socialization; conflict.

Історично, сім'я є певною системою між подружжям, батьками та дітьми, займає певне місце в соціальних взаємодіях. Вона володіє серйозними перевагами в соціалізації особистості завдяки особливій психологічній атмосфері любові і ніжності, турботи і пошани, розуміння і підтримки. Величезне значення мають взаємовідношення дітей і батьків, які роблять великий вплив на розвиток та ідентифікацію дитини.

Якщо батьківство супроводжується нестабільною, конфліктною атмосферою, виховання особи дитини буде пов'язано зі специфічним, несприятливим розвитком. Така людина протягом етапу особистісного формування буде вчиться виконувати чоловічу і жіночу ролі відповідно до поведінки своїх батьків і неусвідомлено використовуватиме в своїй сім'ї батьківську модель стосунків. Основний механізм, який лежить в основі такої поведінки – це ототожнення себе з одним з батьків тієї ж статі. На думку А. Маслоу, в самоактуалізованих осіб, тобто тих, що досягли самого високого рівня реалізації своїх потенцій, найяскравіше виражена здатність любити і бути коханим. Для їх любові характерна повна спонтанність і природність. Батьківська любов в дослідженні нашої роботи розкривається як детермінуючий чинник у взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях. Вона визначає результат конфліктної ситуації.

**Об'єкт** – орієнтування діяльності подружжя в конфліктній взаємодії.

**Предмет** – вплив компонентів батьківської любові на орієнтування подружжя в конфліктній ситуації. **Мета** – вивчення психологічної структури батьківської любові, її впливу на орієнтовну діяльність подружжя. Виявити вплив емоційної, когнітивної і поведінкової сфер батьківської любові на орієнтування подружжя в конфліктній ситуації.

**Наша гіпотеза** полягає в тому, що чоловіку та жінці різних типів родинних стосунків відповідає певний компонент батьківської любові.

**Вплив батьківської любові на розвиток особистості.** Аналізуючи ситуацію в психології яка склалась на сьогоднішній день (Кон, Шнейдер, Овчарова, Фромм, Співаковська), ми не маємо чіткого певного визначення поняттю «батьківство». Проте, це окремо функціонуюча підсистема, що має свої стадії розвитку [7], знаходиться в детермінуючій родинній системі і розглядається в двох іпостасях батьківства і материнства. Батьки є першим

соціальним середовищем розвитку дитини, яке забезпечує задоволення практично всіх її потреб, у тому числі, в любові і прихильності. Потреба в батьківській любові – одна з найбільш сильних і тривалих потреб людини, її потребує дитина будь-якого віку. Материнська і батьківська любов є частинами цілісного феномену батьківської любові [6]. Вплив батьків (частіше матері) на психічний розвиток дитини пильно вивчається з 20-х р.р. ХХ століття. Батьківська любов має природжені біологічні компоненти, але в цілому батьківське відношення до дитини є культурно-історичним феноменом, історично мінливим явищем, яке знаходиться під впливом суспільних норм і цінностей. «Є лише одна пристрасть, – писав Е. Фромм, – яка задовольняє потребу людини в її єдності зі світом і в отриманні при цьому відчуття цілісності і індивідуальності, – це любов. Любов – єдність з кимось або чимось до нестями за умови збереження відокремленої цілісності власного Я» [12].

Продуктивна любов завжди включає комплекс стосунків: турботи, відповідальності, пошани і знання [13]. Забезпечити весь комплекс стосунків і задоволення потреби в любові в перші роки життя дитини здатний лише батько. З. Фрейд підкреслював абсолютний непорушний вплив батьків в ранньому дитинстві на подальший розвиток особистості [11]. Лоуен відзначає, що недолік любові в ранні роки спричиняє за собою емоційне недорозвинення людини [5]. Особистість, що сформувалася в результаті депривації батьківської любові, характеризує відчуття внутрішньої порожнечі; пристрасне прагнення до контакту і близькості. Такі люди не зрілі в особистісному плані.

"Чадолубством" Л.Б. Шнейдер визначає батьківську любов, як результат освоєння людиною позитивного ставлення до дітей [14]. А.Д. Співаковська визначає батьківську любов як джерело і гарантію емоційного благополуччя, підтримку тілесного і душевного здоров'я [9]. Батьківська любов складна, мінлива і суперечлива. В ній немає абсолютної норми, як і немає норми-ідеалу люблячого батька. Люблячі батьки можуть здійснювати помилки, сумніватися в своїх відчуттях до дитини, карати її, а не лише піклуватися, приносити радість, задовільняти всі потреби дитини [6].

Проведений аналіз психологічної літератури дозволяє виділити біологічну і соціальну детермінанти батьківської любові, забезпечуючи її розвиток і прояв [16]. В рамках біологічного пояснення, яке частково будується на етологічному підході, батьківської любові, виникає основне поняття "батьківський інстинкт". Батьківський інстинкт – це сукупність складних природжених реакцій, що обумовлюють доцільну поведінку організму в зовнішньому середовищі. Таким чином, батьківську любов можна розглядати, як природну особливість батьків, для яких характерний "батьківський інстинкт", що включає "статевий інстинкт" (статевий потяг), який в дикій природі має єдину мету – самовідтворення і розмноження [14] "материнський інстинкт" є основоположним і направлений на вигоду потомства і турботу про нього. До соціальних детермінант розвитку і прояву батьківської любові Л.Б. Шнейдер також відносить "батьківський інстинкт", який пояснюється продовженням роду. Також до них відносять соціокультурний розвиток суспільства і дитячий досвід людини, придбаний в процесі взаємодії зі своїми батьками. До такого розвитку відносять введену в соціальну функцію А. Бандурой і використовувану в рамках культурно-історичного підходу Л.С. Виготського соціалізацію, як одну з форм "окультурення". Окультурення – це акумуляція індивідом, в процесі життя і діяльності, досвіду соціального

розвитку і поведінки, накопиченої людством, яка передається через виховання і вчення, ролеве освоєння навколишнього світу і суспільства [2].

Можна виокремити три складові батьківської любові:

1. **Емоційний компонент** (емоційно-чуттєвий): налагодження емоційних зв'язків з дитиною, способів орієнтувань в її переживаннях; включає переживання або усвідомлюване "відчуття батьківської любові", процеси, що відбуваються в нервовій, ендокринній, серцево-судинній, дихальній системах організму, а також комплекси емоцій, що не підлягають спостереженню. Відчуття близькості по відношенню до дитини відображає задоволеність від реалізації материнського інстинкту, турботу і реалізацію процесу народження дитини у жінки, і задоволення потреби в продовженні роду і в реалізації процесу передачі досвіду – у чоловіків. Відчуття ворожості передбачає, що тісний контакт одного з батьків з дитиною неминуче приводить до появи негативних переживань.

2. **Когнітивний компонент** (раціональний): психологічною складовою батьківської любові є наявність певних уявлень про те, що таке любов, які її прояви (способи вираження), а також здатність регулювати і контролювати прояв цього ставлення. Уявлення про те, що таке є батьківська любов в свідомості батьків, відбиті в репрезентаціях – схеми, що включають не лише можливість здобуття знань, але і способи їх здобуття. Включає пошану матері і батька, а також очікування батька і знання матері. Пошана передбачає прийняття дитини такою, якою вона є. Знання - часткова ідеалізація дитини, конструктивний погляд матері, враховуючи реальні особливості дитини і перспективу її розвитку. Очікування – запити, адресовані дитині для реалізації.

3. **Поведінковий компонент**: передбачає прояв батьківської любові в реакціях, діях і вчинках кожного з батьків. Виявляється у відповідальності і турботі. Відповідальність за життя дитини спонукає батьків до турботи, головним чином, про її фізіологічні потреби. Яку домінуючу оцінку батьківської ролі вибере для себе суб'єкт, така стратегія батьківства і реалізовуватиметься в поведінковій складовій.

Любов до дитини творить не лише особистість маленької людини, вона здатна перетворювати і удосконалювати особистість батька і матері, збагачувати їх духовний світ.

**Типи родинних стосунків і стилі родинного виховання.** Сім'я – це складна соціальна освіта. Сім'я є об'єктом дослідження багатьох наук – соціології, економіки, права, етнографії, психології, демографії, педагогіки тощо і кожна з них відповідно до свого предмету вивчає специфічні сторони функціонування і розвитку сім'ї. Якщо розглядати сім'ю, як систему – це рухлива і пластична система за рахунок взаємної рухливості елементів, а відносно стала і міцна саме за рахунок міцності і збереження своїх елементів.

З точки зору психологічного здоров'я сім'ї, існують два основні типи сімей [10]. Благополучний тип: проблеми, як правило, викликані внутрішніми протиріччями і конфліктами, які пов'язані з надмірним прагненням захищати один одного, допомогти іншим членам сім'ї ("поблажлива, потураюча гіперпротекція" і "надмірна опіка"), з неадекватністю співвідношення власних уявлень про сім'ю і тими соціальними вимогами, які пред'являються до неї на даному етапі соціального розвитку (труднощі сприйняття протиріч сучасного соціуму). Неблагополучний тип (проблемні, конфліктні, кризисні сім'ї): психологічні проблеми виникають із-за незадоволення потреб одного або

декількох членів сім'ї. Головною проблемою, як правило, є положення дитини в сім'ї та ставлення до неї.

В психології існує, принаймні три групи підходів до родинного виховання, які можна умовно назвати психоаналітичними :З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Д. Віннікот. Біхевіористська модель родинного виховання : Дж. Уотсон, Скіннер, Р. Сірс, А. Бандура і гуманістична модель родинного виховання: А. Адлер, К. Роджерс, Ю.Б. Гіппенрейтер. Стиль сімейного виховання є невід'ємною складовою батьківства, впливає на характер виховання сформованість любові батьків до своєї дитини. Стиль взаємин батьків з дитиною виявляється не просто засобом підтримки контакту з нею, але і своєрідним методом виховання стосункам, оскільки ці взаємини відносно стійкі. Психологи спостерігають певну відповідність між деякими типами виховання і видами деструктивної та девіантної поведінки [4; 6]. Гіперопіка – дітей позбавляють можливості самостійно діяти, долати перешкоди. Це приводить до комплексу неповноцінності і виражається в низькій самооцінці. Пред'явлення непомірних вимог – вимоги, що пред'являються до дитини надмірно високі (робиться ставка на лідерство), може мати різні відтінки: може розвинутися, наприклад, психологія раба (по відношенню до людей, що володіють владою) або прагнення до необмеженої влади над іншими. Можливе виникнення комплексу провини. Непрогнозовані емоційні реакції з боку батьків, схильних до несподіваних змін настрою і ставлення до дітей. Поступово невпевненість в собі стає рисою характеру і надалі проектується на ставлення до інших людей. В результаті – конфліктні стосунки, зневіра в стабільність дружби тощо. Гіпоопіка – недостатня увага до дітей. Формується в неповних сім'ях, де діти виховуються самі по собі. Затримується розвиток особистості, не формується духовна сфера дитини, слабо розвинена воля. Ряд науковців підкреслює, що порушення системи родинного виховання, дисгармонія стосунків "мати-дитина" є основним патогенним чинником, що обумовлює виникнення неврозів у дітей.

Використовуючи методику "Батьківський твір" було доведено, що уявлення про батьківську любов у жінок і чоловіків, що виховуються в неповних сім'ях, – різні. Для жінок (дівчаток) характерніші безвідповідальність і свобода. Вони, як слабкі істоти знаходяться під контролем своєї матері чи батька. Чоловік (хлопчик), вихований в неповній сім'ї, частіше бере на себе відповідальність і контроль над іншими членами сім'ї. У чоловіків, вихованих одним з батьків, уявлення про батьківську любов більше пов'язані з чадолубством, а у жінок – з людинолюбством. Неповна сім'я – коли один з батьків відсутній з професійних чи інших причин, що залишає мало часу для виховання дітей. Самотні працюючі матері особливо сильно переживають через те, що їм цілий день доводиться проводити не вдома, тому вони прагнуть витратити на себе якомога менше часу. Із-за своєї зайнятості самотні матері часто відмовляються від спілкування з дорослими в неробочий час, тим самим позбавляючи себе можливості отримати співчуття і схвалення. Вони перекладають цю роль "судді" на дитину, що призводить до швидкого дорослішання останньої. Самотні батьки, зокрема, матері-одиначки схильні розширювати сферу батьківських відчуттів, віддавати перевагу належності в підлітка дитячих властивостей, бояться втратити дитину. Повна сім'я – об'єднує два покоління, включаючи батька, матір і дитину (дітей). Сьогодні це найбільш поширена форма сім'ї в західному суспільстві. Молоді люди з повних сімей

частіше вказують на позитивні батьківські уявлення: пошана до дітей, прийняття їх такими, які вони є [6].

**Любов матері.** Виникнення і розвиток материнської любові відбувається на основі дитячого досвіду взаємодії дитини з власною матір'ю, на основі зв'язків, які встановлюються між матір'ю і дитиною після народження в результаті її турботи відповідної реакції власної дитини на турботу, в результаті формування уявлень про дітей на основі гри в дитинстві, взаємодії з реальними або уявними маленькими дітьми.

Такі психологи як Боулбі, Фрейд та Еріксон стверджують, що найбільш руйнівну дію на психічний розвиток дитяти надає материнська депривація. Вона виникає в тому випадку, якщо не забезпечена належна турбота про дитину та ігноруються її базові потреби. Традиційно виділяють наступні види депривації: а) сенсорна – обмеження стимул-реакцій, що впливають на сенсорну систему; б) рухова – різке обмеження рухів дитини: із-за хвороби, травми тощо; в) емоційна – тривала відсутність емоційного контакту з матір'ю: емоційна холодність. Даний феномен характерний для неблагополучних сімей.

Психологи виділяють чинники, депривуючі розвиток і прояв материнської і батьківської любові. До них відносяться: випадковість зачаття дитини, відсутність бажання мати дитину, відсутність любові між подружжям (партнерами); негативний дитячий досвід спілкування з власною матір'ю; розлучення батьків, пережите у віці 9-13 років; наявність в матері ряду незавершених психологічних проблем [1; 8; 14].

**Любов батька.** Друга складова батьківської любові - це любов батька. Традиційні ролі батька і чоловіка залишалися незмінними впродовж багатьох поколінь. В даний час стереотип чоловіка, а, отже, і батька зазнає серйозних змін. Раніше батько був втіленням влади, зараз - від чоловіка чекають ласки і ніжності, м'якої і активної турботи про дітей. Специфіка любові батька полягає в тому, що вона вчить і сина, і дочку, тому як чоловік може проявляти любов до дітей, до дружини і свого оточення. В любові батька, як правило, домінує поведінковий компонент - допомога, добуток їжі для дружини і дітей, захист). Любов батька, як правило, необхідно виховувати лише він здатний сформувати у дитини здібності до прояву ініціативи і протистояння груповому тиску [8, 16].

**Сімейні конфлікти.** Ейдеміллер та Юстіцкіс виділяють наступні рівні подружньої сумісності [15]: соціально-психологічний, рівень, де розглядаються родинні рольові очікування; психологічний, куди входить здібність до співпереживання, домінування, спрямованість особи і так далі. Психологічна сумісність визначається як взаємне прийняття партнерів в спілкуванні і спільній діяльності, засноване на оптимальному поєднанні схожості або взаємодоповнюваності – ціннісних орієнтацій, особистісних і психофізіологічних властивостей. У родинній взаємодії вона включає психофізіологічну сумісність; особистісну сумісність, в тому числі і когнітивну (осмислення уявлень про себе, інших людей), емоційну (переживання людини, що відбувається у внутрішньому світі та їх прояв), поведінкову (зовнішнє вираження уявлень і переживань); сумісність цінностей (духовну сумісність). Особливо велику значущість в родинних стосунках має ціннісна та психофізіологічна сумісність людей. Несумісність даних структур веде до дисгармонії взаємин, тобто до конфлікту. Конфлікт – це протистояння, зіткнення протилежних цілей, інтересів, мотивів, позицій або концепцій суб'єктів-опонентів у процесі спілкування, комунікації. Конфлікт завжди має свої атрибутивні ознаки: стрес, фрустрація, криза.

Міжособистісні стосунки чоловіка та дружини можуть зазнавати постійних змін на різних етапах подружнього життя: у перші місяці спільного життя; у період народження дітей, особливо першої дитини; на етапі їх виховання у середньому віці шлюбу; у період старіння. Тому практично жодна сім'я не обходиться без конфліктів.

Причини виникнення конфліктів можуть бути різними: на основі незадоволеної потреби у визнанні значимості власного «Я», посягання на почуття гідності з боку партнера, його зневажливе ставлення; незадоволення сексуальних потреб одного або обох партнерів; відсутність позитивних емоцій; психологічне відчуження чоловіка і дружини; пристрасть чоловіка, дружини чи обох до алкогольних напоїв, азартних ігор чи інших захоплень, які породжують марнотратство; розбіжності фінансового характеру, надмірні потреби одного із подружжя; у зв'язку з домашнім благоустроєм, розподілом праці в сім'ї, веденням домашнього господарства, доглядом за дітьми; різні інтереси, смаки щодо проведення вільного часу тощо. Конфлікти ще не свідчать про не благополучність сім'ї. Часто вони сприяють порозумінню подружжя. Серйозні проблеми виникають тоді, коли конфлікти набувають затяжного, хронічного характеру і мають негативні наслідки для членів сім'ї. Тому нераціональною є установка на уникнення конфліктів узагалі і шкідливою є їх недооцінка. Стійкі й невирішені конфлікти зумовлюють постійне напруження в сім'ї, яке може спричинити її дезорганізацію та розпад.

Аналіз показує, що у внутрішньосімейних конфліктах найчастіше винні обидві сторони. Залежно від того, який вклад вносять і яким чином партнери ставляться до розвитку конфліктної ситуації, виділяють декілька типових моделей поведінки партнерів у міжособистісних внутрішньосімейних конфліктах такі, як прагнення чоловіка і дружини самостверджуватися в сім'ї, наприклад, в ролі голови, яка зазвичай охоплює всі сфери взаємин і може сприйматись як посягання на свободу, особистісну автономію [3]. Зосередженість партнерів на своїх справах означає небажання відмови від колишнього способу життя, звичок, друзів, що заважає успішній реалізації нової соціальної ролі. Дидактична – говорить про те, що один з партнерів постійно повчає іншого: як треба жити, що призводить до порушення співпраці в сім'ї. Модель "готовність до бою" представляє постійну напруженість, пов'язану з необхідністю відображати атаки, що зміцнилися в свідомості кожного: внутрішньосімейна поведінка будується як боротьба за перемогу в конфлікті. "Татусеві дочки" або "матусині синки" – такі позиції можуть займати партнери у внутрішньосімейній ситуації, якщо до їх стосунків постійно долучаються батьки. "Заклопотаність" – остання модель конфліктної взаємодії, при якій партнери випробовують постійний стан напруженості, заклопотаності, що призводить до дефіциту позитивних переживань.

Конфліктна ситуація завжди відбувається за участю психіки. Тут необхідна її включеність для пошуку виходу з ситуації, що склалася, враховуючи ситуацію та способи можливої дії в ній. Тут також недоречні автоматичні дії. До групи автоматичних дій входять або природжені акти, або ті, які формуються дуже рано, часто протягом першого року життя.

**Висновки.** Розглянувши теоретичні підходи, напрями і погляди сучасних психологів можна відзначити величезний вплив сімей на розвиток особистості дитини. Сім'я - детермінуюча функціональна система, що має рухливу, мінливу структур всередині свого організму. Сім'я – це форма організації соціального простору особистості. В сім'ї, як соціальній системі, існує розподіл суб'єктних

функцій або позицій учасників родинних стосунків. Сім'я є соціальним інститутом, в якому індивід набуває першого соціального досвіду, перші навички суспільної поведінки. Сім'я не лише формує і визначає поведінку індивіда, закладає емоційний план і структуру поведінки, яка значною мірою зберігається протягом життя, вона робить вплив на поведінку в кожен певний період життя людини. Родинними детермінантами є батьківська сім'я, батьківська любов, що впливає на організацію власних родинних взаємодій. Відзначена унікальність і необхідність повноцінного розвитку таких двох складових особистості, як любов батька і любов матері. Любов розглядаємо, як одну з основних функцій родинної системи що пояснює в подальшому взаємодію дитини з оточенням. Таким чином, батьківська любов містить в собі певний сенс для людини. Сенс батьківській любові корениться, з одного боку, в типах стосунків, що існують між певними фрагментами світу, специфічними функціями і властивостями, а з іншого боку, в суб'єктові, який сам відчуває потребу в таких взаєминах зі світом. Це відношення афективно-інтелектуальне, відношення між тим, що людина робить, і певною формою усвідомленої або неусвідомленої потреби, наміру, мети або відчуття.

Таким чином, значення любові матері і любові батька для дитини – різне. Особливо яскраво виявляється на ранніх етапах розвитку дитини, оскільки взаємини з батьком не настільки інтенсивні, як з матір'ю, і батько не відіграє тієї оберігаючої і люблячої ролі, яка належить матері. Специфіка любові батька і матері визначається гендерними відмінностями і пізнішим виникненням інституту батьківства в порівнянні з інститутом материнства. Отже, при дослідженні феномену батьківської любові необхідно враховувати специфічність любові батька і любові матері, особливий вплив даних сторін батьківської любові на розвиток особистості дитини, а також їх взаємодоповнення.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Винникот Д.В. Разговор с родителями. – М., 1995.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982. – Т.3.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995.
4. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск, 1990.
5. Лоуэн А. Любовь и оргазм: Пер. с англ. – М., 1998.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психологии, 2003. – 319 с.
7. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / ред. Е.Г. Силяева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
8. Рамих Р.А. Материнство как социокультурный феномен. – Ростов-на-Дону, 1997.
9. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М., 2000.
10. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. – М., 1996.
11. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический поход // Психол. журнал. – 1999. – Т.20. – №5.
12. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989.
13. Фромм Э. Искусство любить / Под ред. Д.А. Леонтьева. – СПб: 2001. – 224 с.
14. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.
15. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношения: Курс лекций. – М., 2000.
16. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2000.
17. Grace Craig, Don Baucum, Psychology of development. – New Jersey, 2002.

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ НАУКОВО ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ**

*Представлены особенности методологического подхода к изучению развития научно одаренной молодежи. Системный подход определяет структуру, цели и оптимальные пути развития одаренности.*

**Ключевые слова:** *одаренность, научная одаренная молодежь, системный подход.*

*Speciality of methodological hike to the study of development of the scientifically gifted young people is presented. Approach of the systems is determined by structure, aims and the optimum ways of development of gift.*

**Keywords:** *gift, scientific gifted young people, approach of the systems.*

У зв'язку з демократичними перетвореннями в Україні постає питання підготовки висококваліфікованих інженерів науковців, економістів, лікарів, педагогів. Саме тому особливо гостро постає проблема пошуку обдарованої молоді, яка зуміє успішно виконувати такі складні завдання. Здійснення ідентифікації обдарованої молоді слід починати ще з шкільного віку. Для розгортання такої діяльності психологи повинні організувати серйозну просвітницьку роботу серед вчителів і працівників освіти, а також батьків для формування у них науково адекватних і сучасних уявлень про природу, методи виявлення і шляхи розвитку обдарованості. складність вирішення цих завдань визначається наявністю широкого спектру підходів до вказаної проблеми, в яких важко розібратися практичним працівникам і батькам. Тому стає актуальною розробка методологічних підходів до наукової обдарованості, яка виступала б як теоретична і методична підстава для практичної роботи.

У «Робочій концепції обдарованості» (Д. Богоявленська, В. Шадріков, А. Брушлинський, В. Дружинін, І. Ільясов, І. Калиш, Н. Лейтес, О. Матюшкін, О. Мелік-Пашаєв, В. Панов, Д. Ушаков, Н. Чумакова, В.Юркевич) відображено загальну позицію провідних спеціалістів у сфері психології обдарованості та представлено єдину теоретичну базу для розв'язання ключових проблем обдарованості: визначення обдарованості, її види, шляхи ідентифікації [1,2]. На думку науковців, систематизація видів обдарованості визначається критерієм, покладеним в основу класифікації. У обдарованості можна виділити як якісний, так і кількісний аспекти.

Якісні характеристики обдарованості виражають специфіку психічних можливостей людини і особливості їх прояву в тих або інших видах діяльності. Кількісні характеристики обдарованості дозволяють описати ступінь їх вираженості. Серед критеріїв виділення видів обдарованості можна назвати наступні: 1) вид діяльності; 2) ступінь сформованості; 3) форма проявів; 4) широта проявів в різних видах діяльності; 5) особливості вікового розвитку.

Обдарованість, за Рензуллі, Райсом, Смітом (1981), можна розпізнати за допомогою наступних факторів:

- високого рівня здібностей (може проявлятися у відмінному навчанні або «високим» інтелектом);
- високими творчими здібностями (іноді проявляються у висуненні нових ідей або в здібності розв'язувати нові проблеми);
- висока цілеспрямованість (проявляється у високому рівні наполягливості при завершенні завдань) [2].



Інші відомі вчені (А. Брушлінський, Т. Кудрявцев, Дж. Берлайн, Я. Пономарьов) висунули наступну синтетичну структуру творчої обдарованості, в якій виділяють: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці і вирішенні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

При цьому О. Матюшкін вважає принципово важливим відзначити, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявом творчості, функціонуванням "творчої людини". З цим цілком погоджується В. Моляко [3]. Його дослідження також дозволили йому виокремити в системі творчого потенціалу такі складові:

- задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, визначеній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їхню спрямованість, частоту і систематичність їхнього прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до рішення і пошуку проблем;
- швидкість засвоєння нової інформації, утворення асоціативних масивів;
- схильність до постійних порівнянь, зіставлень, виробленню еталонів для наступного відбору;
- прояв загального інтелекту – схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення, адекватність дій;
- емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевагу тощо;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень:
- «творческість» – уміння комбінувати, аналогізувати, реконструювати, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїтивізм – схильність до найшвидкіших оцінок, рішень, прогнозів;
- порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здатність до вироблення особистісних стратегій і тактик при рішенні загальних і спеціальних нових проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій тощо.

Дещо інакше, більш інтегровано можна представити прояв обдарованості, а саме через: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; загальну і естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, завдання, ситуації; несвідоме, інтуїтивне рішення проблеми ("нелогічне"); стратегічність у інтелектуальній поведінці; багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; винахідливість. Тут існує визначена ієрархія зв'язків, залежностей, і цю сукупність можна представити, маючи в основі ту чи іншу фундаментальну позицію, дещо інакше, 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.

**Обдарованість** – це свого роду міра генетично і досвідчено визначених можливостей людини адаптуватися до життя. Основні функції обдарованості – це максимальне пристосування до світу, оточення, знаходження рішення у

випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, що вимагають саме творчого підходу. Спеціальна обдарованість характеризується наявністю у суб'єкта чітко проєктованих зовні (що проявляються в діяльності) можливостей – думок, навичок, швидко і конкретно реалізованих знань, що виявляються через функціонування стратегій планування і вирішення проблем.

Загалом можна представити обдарованість як систему, що містить такі компоненти: 1) біофізіологічні, анатоמו-фізіологічні задатки; 2) сенсорно-перцептивні блоки, характеризуються підвищеною чутливістю; 3) розумові і інтелектуальні можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми; 4) емоційно-вольові структури, що визначають тривалі домінантні орієнтації і їх штучне підтримування; 5) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява і цілий ряд інших.

Для наукової розробки проблеми обдарованості найперше постає питання вибору методології підходу до вивчення цього явища. Саме тому в якості методологічної концепції при вивченні особливостей розвитку науково обдарованої молоді ми обрали *системний підхід* [4].

Для опису системного підходу до вивчення феномену науково обдарованої особистості, необхідно представити принципи, як загальні положення, що відображають відношення наукових і прикладних проблем. До основних принципів пропонується віднести:

- принцип остаточної (генеральної, глобальної) мети – функціонування та розвиток науково обдарованої особистості повинен бути спрямований на досягнення високого рівня розвитку креативності та результатів досягнення в науці;

- принцип єдності – система розвитку науково обдарованої особистості розглядається «ззовні» як єдине ціле;

- принцип ієрархічності – визначення в системі розвитку науково обдарованої особистості, в якій послідовно розглядатимуться складові системи;

- принцип функціональності – створення та дослідження системи розвитку науково обдарованої особистості необхідно після визначення функцій, враховуючи появу нових функцій, які можуть впливати на загальну структуру;

- принцип розвитку – це вивчення здатності до розвитку за умови збереження певних можливостей, наявності таких властивостей обдарованої особистості, як самоосвіта, прояв креативності та високого інтелекту;

- принцип децентралізації – це «розумний» компроміс між повною централізацією системи розвитку науково обдарованої особистості та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища;

- принцип невизначеності – система розвитку науково обдарованої особистості досліджується як така, про яку ще не все відомо, неповністю відома її структура, передбачуваним є перебіг когнітивних та креативних процесів наукової діяльності, невідомими є зовнішні впливи.

Системний аналіз у більшості зарубіжних джерел розглядається як синонім терміну «системний підхід». У процесі системного аналізу необхідно створити абстрактну концептуальну систему, яка описується за допомогою символів і є певною структурно-логічною конструкцією, мета якої – слугувати інструментом для розуміння та більш повної оптимізації поведінки, реальної системи зв'язків і відношень її елементів.

Системний аналіз – це методологія дослідження таких властивостей і відношень об'єктів, які складно спостерігати і необхідно представити їх у вигляді системи, визначення їх властивостей і зв'язків як відношень між цілями та засобами їх реалізації.

Систему щодо розвитку науково обдарованої особистості в загальному розумінні можна розглядати як спосіб розв'язання проблеми навчання та розвитку науково обдарованої молоді, тобто розглядати як сукупність всіх необхідних знань про феномен наукової обдарованості, інформації з проблем розвитку обдарованості та організації діяльності відповідних закладів освіти. При цьому всю систему розвитку науково обдарованої особистості необхідно довести до конкретних показників та критеріїв оцінювання. При системному підході вивчення феномену обдарованості використовуються різноманітні засоби навчання та розвитку осіб з високими здібностями, розробляються різні методи діагностики структурних компонентів наукової обдарованості, які відповідають визначеним критеріям.

При організації системного аналізу використовуються два підходи. Щодо першого підходу, то при описі системи розвитку наукової обдарованості слід використовувати математичні засоби опису: схеми, графіки тощо. Другий підхід ґрунтується на системному аналізі, при якому приймається рішення щодо вибору оптимального напрямку дій підготовки обдарованої молоді.

Системний аналіз при вивченні феномену наукової обдарованості повинен базуватися на таких методологічних принципах: 1) органічна єдність об'єктивного та суб'єктивного дослідження наукової обдарованості; 2) розгляд системи розвитку науково обдарованої молоді в її динаміці; 3) врахування міждисциплінарного характеру дослідження (зв'язок з філософією, педагогікою, віковою фізіологією, соціальною педагогікою і т.п.); 4) органічна єдність системного аналізу при трактуванні розвитку наукової обдарованості особистості (дотримання форматного та логічного при проведенні аналізу).

Системний підхід у вивченні науково обдарованої особистості не протиставляється іншим методам, але саме завдяки системному аналізу є можливість здійснити інтеграцію взаємопов'язаних понять структурних складових обдарованої особистості, здійснити синтез методів та прийомів, які раніше не використовувались при розв'язанні проблем діагностики та розвитку науково обдарованої молоді.

До основних особливостей системного аналізу можна віднести:

1) розгляд всіх теоретично можливих альтернативних шляхів і засобів досягнення мети, поєднання різних методів та засобів розвитку науково обдарованої особистості;

2) явище наукової обдарованості оцінюється з позицій перспективи, зокрема для системи підготовки в закладах освіти, що має стратегічне значення;

3) при вивченні феномену наукової обдарованості розмежовуються різні точки зору на проблему обдарованості;

4) визначається принципове значення різних чинників та факторів розвитку наукової обдарованості;

5) особлива увага приділяється факторам пошуку оптимального рішення при розгляді проблеми обдарованості.

До основних характерних особливостей системи розвитку науково обдарованої особистості слід віднести:

1. **Сукупність елементів:** структурних компонентів наукової обдарованості, методи ідентифікації, фактори розвитку, особливості навчання і т.п. За певних умов елементи, відповідно, можуть розглядатися як система.

2. **Наявність суттєвих зв'язків** між елементами або їх властивостями, що встановлюються за допомогою формалізованих і неформалізованих методів.

3. **Наявність визначеної організації**, куди входять фактори, що описують елементи системи розвитку науково обдарованої особистості та кількість встановлених суттєвих зв'язків, якими може володіти кожен елемент системи.

4. **Наявність інтегративних властивостей**, тобто властивостей системи розвитку наукової обдарованості загалом.

Головним системоутворюючим фактором при системному підході до вивчення наукової обдарованості є **функції системи**, яка виступає як спосіб, засіб та організація діяльності для досягнення кінцевої цілі – розвитку наукової обдарованості.

**Мета системного підходу** у вивченні феномену наукової обдарованості в юнацькому віці – це головне призначення системи, яка полягає у розробленні методів ідентифікації науково обдарованої молоді у природничій сфері та пошуку шляхів розвитку таких осіб.

Ціль системи – це бажаний стан її кінцевих досягнень. У даному системному підході ми виділяємо цілі тактичні та структурні (в часовому аспекті).

Тактичні цілі – це бажані результати досліджень феномену наукової обдарованості, досягнення яких відбувається за визначений і порівняно короткий період часу. Стратегічні цілі досягаються за довший час за умови досягнення тактичних цілей.

У системному підході до вивчення феномену науково обдарованої особистості в юнацькому віці важливе значення мають **зв'язки** як важлива категорія з точки зору обміном інформацію між системою та зовнішнім соціальним середовищем, а також між елементами системи.

Системний підхід у науковому дослідженні передбачає наявність **класифікації зв'язків**. Зокрема, в дослідженні особливостей розвитку науково обдарованої учнівської та студентської молоді слід вивчити:

1. **Зв'язки взаємодії** – це зв'язки між обдарованими учнями, педагогами-наставниками, вченими, друзями, однолітками, батьками. Специфіка їх полягає у здійсненні способів впливу на обдаровану особистість.

2. **Генетичні зв'язки** – коли задатки, ранні здібності, особливі умови навчання породжують розвиток науково обдарованої особистості.

3. **Зв'язки перетворення** – це ті зв'язки, котрі реалізуються шляхом безпосередньої взаємодії факторів розвитку науково обдарованої особистості, що дає можливість досягти великих успіхів у науці.

4. **Структурні зв'язки** – що передбачають обумовленість наявності одних елементів системи розвитку науково обдарованої особистості необхідністю розвитку інших.

5. **Зв'язки розвитку** – передбачають структурні зміни в обдарованої особистості, коли вона виходить на інший вищий рівень розвитку, раніше недоступний або неможливий для неї.

Особливого значення в системному підході слід надавати етапам системного аналізу проблем особливостей розвитку наукової обдарованості. У більш загальному вигляді системний аналіз при вивченні феномену наукової обдарованості можна подати наступним чином:

*І етап. Аналіз проблем наукової обдарованості.*

1. Визначення проблем вивчення особливостей розвитку науково обдарованої особистості.

2. Здійснення теоретичного аналізу розвитку обдарованості в минулому.

3. Визначення принципової можливості вирішення проблем.

*II етап. Визначення системи.*

1. Формування завдання по вивченню особливостей розвитку науково обдарованої особистості.

2. Вивчення здібностей та обдарованості як індивідуально-психологічних особливостей особистості в юнацькому віці, що складає об'єкт дослідження.

3. Визначення закладів освіти, де буде проводитись експериментальне дослідження.

*III етап. Аналіз структури системи.*

1. Визначення процесів та функцій розвитку науково обдарованої особистості.

2. Визначення рівнів ієрархії в системі розвитку науково обдарованої особистості.

*IV етап. Формування загальної цілі та критеріїв системи.*

1. Визначення загальної цілі експериментального дослідження науково обдарованої молоді.

2. Формування критеріїв оцінювання елементів системи (креативності, інтелекту, мотивації досягнення успіху).

*V етап. Прогноз та аналіз майбутніх умінь.*

1. Аналіз тенденцій розвитку науково обдарованої особистості.

2. Прогноз розвитку.

3. Передбачення появи нових факторів, які впливають на розвиток науково обдарованої особистості.

4. Комплексний аналіз взаємодії факторів розвитку обдарованої особистості.

*VI етап. Діагностика існуючої системи.*

1. Моделювання процесу розвитку науково обдарованого учня (студента).

2. Діагностика психологічних особливостей розвитку науково обдарованої молоді.

*VII етап. Розроблення комплексної програми розвитку науково обдарованої особистості.*

1. Розроблення програми розвитку.

2. Визначення черговості цілей та заходів щодо втілення в практику діяльності закладу освіти програми.

3. Перевірка запропонованої програми.

Отже, системний аналіз при вивченні особливостей розвитку науково обдарованої молоді дозволяє суттєво поглибити і розширити осмислення сутності системи, її структури, організації, цілей і завдань функціонування, закономірностей розвитку, визначити оптимальні шляхи та методи розвитку осіб з високими науковими здібностями.

**Висновки.** Обдарованість особистості виступає як інтегративне утворення, що містить біофізіологічні задатки, розвинену сенсорно-перцептивну систему, високі інтелектуальні та розумові можливості, відрізняється особливо розвиненими мотиваційно-емоційними структурами.

При вивченні феномену наукової обдарованості доцільно використовувати системний підхід, в якому представлено ряд принципів: генеральної мети, єдності, ієрархічності, функціональності, розвитку, децентралізації, невизначеності. Така методологічна концепція дає можливість створити абстрактну систему, яка описується за допомогою символів, форм і є певною структурно-логічною конструкцією, що дає можливість більш детально описати та зрозуміти реальні системи зв'язків та відношень між усіма

елементами системи. Системний підхід при вивченні особливостей розвитку наукової обдарованості дає можливість здійснити інтеграцію взаємопов'язаних структурних складових, розробити синтетичну діагностичну модель для проведення ідентифікації обдарованої молоді, вивчити наявність різних зв'язків (взаємодії, перетворення, структурність), які сприятимуть детальному науковому аналізу щодо вироблення критеріїв оцінювання розвитку та актуалізації потенційної обдарованості науково обдарованої особистості.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у експериментальному дослідженні науково обдарованої молоді та у створенні на цій основі наукової моделі такого феномену.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность. Рабочая концепция. – М., 1998.
2. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997.
3. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008.
4. Новейший философский словарь: – Мн.: Книжный дом, 2003.

*Бедлінський О.І. (Суми)*

#### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ЛЮДИНИ

*В статье рассматриваются подходы к анализу проблемы пространственного восприятия. Процесс восприятия анализируется через соотношение филогенеза и онтогенеза человека.*

*Ключевые слова: восприятие, развитие личности, творческое восприятие.*

*The article considers scientific approaches to the analysis of a problem of spatial perception. Perception process is analyzed through a parity a philogenes and ontogenes of the person.*

*Keywords: perception, personality development, creative perception.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Навіть побіжний погляд на систему розвитку наших дітей виявляє досить парадоксальні зміни, що відбулися за останні роки. З одного боку необхідно відмітити прискорений розвиток дитини в періоди новонародженості, раннього дитинства, молодшого дошкільника: значно раніш з'являється комплекс поживлення; впізнавання себе у дзеркалі; криза трьох років і т.ін. Але розробляючи і впроваджуючи об'єктивно ефективні методики, які стимулюють розвиток мислення, пам'яті, уяви ми раптом маємо потужну інфантилізацію у підлітковому і юнацькому віці. На наш погляд, одна з причин цієї проблеми недостатня увага до організації діяльності, що сприяє розвитку творчого сприймання. Можливо, настав час поглянути на питання спадковості окремих структур сприймання, відношення філогенезу і онтогенезу людини дещо під іншим кутом зору. Ми розуміємо, що поставлені питання далеко не нові, і напевно чи можуть бути «зняті» у близькому майбутньому.

**Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми.** Проблема спадковості психічних процесів прямо чи опосередковано

аналізується в багатьох роботах, присвячених сприйманню. У своєму аналізі ми спираємося на положення української психології, в першу чергу на праці Г.С. Костюка [5], В.О. Моляко [8] та ін.; положення О.М. Леонт'єва про сприймання, як активне вичерпування інформації із зовнішнього середовища [6]; положення Дж.Гібсона про первинність сприймання по відношенню до відчуттів [2]; гіпотезу Яна Лімбланда [7] про те, що в філогенезі людина «потрапила» в екологічну нішу напівводних істот, які жили за рахунок річки.

Як відомо, Г.С. Костюк розглядав сприймання, як рефлекторний процес. «В основі наших сприймань лежать умовні рефлекси на комплексні подразники, «комбінації різних подразників», що характеризуються певним відношенням складових їх елементів» [5, с.145]. «Образи сприймання предметів є результатом дії не тільки доцентрових, а й відцентрових процесів. Важливу роль у їх утворенні відіграють рухові компоненти орієнтувальних і інших рефлексів, зворотні імпульси, що йдуть від них до центру. Цілісний образ складається поступово завдяки взаємодії різних аналізаторів, утворення його є активним процесом, а не простою рецепцією вражень від об'єкта» [5, с.148].

В.О. Моляко розглядає сприймання, як конструювання перцептивного образу: «1) під сприйманням ми розуміємо цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про „чисте” сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – в першу чергу); 2) під творчим сприйманням ми розуміємо саме процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності» [10, с.7].

#### ***Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.***

Ставлячи питання про вродженість окремих компонентів сприймання ми не переслідували мету підтвердження, а тим більше заперечення тієї чи іншої теорії. Скоріше мова йде про встановлення генетичного взаємозв'язку окремих психічних процесів зі сприйманням. У зв'язку з цим, ***завданнями цієї статті*** є спроба описати деякі загальновідомі факти через категорію сприймання.

#### ***Виклад основного матеріалу дослідження.***

На нашу думку, з усіх пізнавальних процесів саме сприймання, особливо просторове сприймання, яке включає сприймання себе, найбільш впливає на розвиток особистості. Не вдаючись до глибокого аналізу можна констатувати, що ми прискорили розвиток сприймання у дошкільні періоди і схоже загальмували у шкільному віці. Хоча, на наше глибоке переконання, прискорення розвитку у молодшого дошкільника ще не показник того, що розвиток став більш оптимальним.

Перш ніж формулювати гіпотезу, спробуємо розібратися з деякими загальновідомими фактами. Зупинимося на такому питанні, як сприймання власного тіла у просторі, яке проявляється в таких видах діяльності, як плавання, гімнастика, фігурне катання та ін. Можна допустити, що при такій постановці проблеми виникне питання наявності перцептивного образу. На нашу думку, людина, яка рухається, обов'язково має образ руху власного тіла, хоча в даному контексті можна використати більш широке поняття «перцептивного досвіду».

Опитування студентів першого курсу показало, що майже половина молодих людей або не вміють плавати взагалі, або лише трохи тримаються на

воді. Але разом із тим вміння плавати у новонародженої дитини – загальновідомий факт. Сприймання води – це один із проявів сприймання власного тіла у певному середовищі. У більшості сухопутних живих істот із цим немає проблем, якщо їх не виокремили з природного середовища. А якщо середовище «занадто» штучне, то навіть звичайний кіт може вести себе неадекватно – боятися лазити по деревах і категорично відмовлятися від свіжої риби. Метафора доволі сумна, хоча проблема kota відносно легко розв’язується у процесі навчання, але ж щось подібне може відбуватися і з людиною, впливаючи на її сприйняття світу і формування особистості. Досить легко припустити, що невміння плавати якось вплине на формування особистості п’ятнадцятирічного хлопчика, а неврогенна анорексія у п’ятнадцятирічної дівчинки безпосередньо пов’язана з проблемами формування просторово-емоційного сприймання себе та інших людей. Якщо говорити про недоліки сприймання, то можна згадати майже всіх хворих з травматологічного відділення. Вірогідно, що більшість із них допустили помилки у сприйманні навколишнього середовища. Подібні, але з менш вражаючими наслідками помилки робить кожен кожного дня, а помилка є необхідною складовою системи сприймання.

Якщо порівняти, як плаває новонароджений і більшість сухопутних ссавців, які народилися з достатнім рівнем розвитку, щоб плавати (сліпих цуценят і істот, які панічно бояться води, до уваги не беремо), то ми побачимо принципову різницю. Людина плаває не на поверхні, а в товщі води і спливає щоб зробити вдих-видих. Про що б це не свідчило з точки зору філогенезу людини, наскільки підтверджує гіпотезу Яна Лімбланда [7] в даному контексті нас мало цікавить. Але всі випадки, коли людина навчається плавати у 7 чи 15 років, з психологічної точки зору, свідчить про психічний розвиток через компенсаторні механізми, а не через механізми, подаровані нам Богом чи Природою. Адже у новонародженої дитини є вроджений рефлекс, завдяки якому у воді затамовується подих. Схоже, деякі безумовні рефлексивні, які своєчасно не активовані, згасають (гальмуються назавжди). На нашу думку, у гімнастиці, акробатиці, стрибках у воду і т.ін. картина досить подібна і пов’язана, в першу чергу, з просторово-емоційним сприйманням. Одна з причин чому людині у п’ятнадцять років складно навчитися плавати, робити сальто, ходити по канату – емоції, якими складно керувати і відсутність (вчасно неактивованих, чи несформованих) рефлексів-орієнтирів необхідних для формування перцептивного образу. Наприклад, підліток робить сальто через натягнуту нитку, а без неї – ні, стрибає «рибкою» через коня, а так само стрибнути у воду чомусь не може. Інший без проблем стрибає у воду, а стрибнути через коня – зась.

Хоча особливої проблеми тут немає – навчити дорослу людину можна дуже багато чому, але які зусилля потрібно для цього докласти. У випадку з плаванням, якщо пропустили момент активізації безумовного рефлексу, то все рівно можна навчитися плавати у будь-якому віці. Сам процес освоєння водного середовища представляє собою утворення умовних рефлексів. Діти вчать плавати на міліні, відірвавшись на деякий час від дна. В міру формування рефлексів, час проведений на поверхні води поступово збільшується. Всі відповіді студентів, вищезгаданої анкети: «Тримаюся на воді» якраз свідчать про наявність, але недостатню сформованість необхідних рефлексів. Можна навчити плавати і по-іншому, всього за кілька хвилин конструюючи образ води, як середовища, і себе в цьому середовищі.



Наголосимо, що формується саме образ, без якого людина змушена буде вдосконалювати умовні рефлекси, як було показано вище. Для того, щоб навчитися плавати, достатньо затамувати подих, лягти на воду обличчям вниз і почекати поки тіло займе необхідне, визначене законом Архімеда положення. Далі зовсім незначні рухи кінцівок дозволяють підняти голову і дихати. Отже, одне й теж саме вміння можна отримати через активізацію безумовного рефлексу, через ланцюжок умовних рефлексів і через свідоме конструювання образу – в різній комбінаціях цих процесів.

На нашу думку, людина у філогенезі пройшла ряд етапів, займаючи різні екологічні ніші, не набувши при цьому дуже вузької спеціалізації, що і дозволяло змінювати ці ніші при зміні довкілля. В кожній екологічній ніші з'являлися нові, спадкові властивості, нові способи сприйняття. В різних екологічних нішах домінували різні види відчуттів, вносячи свій вклад у розвиток пізнавальної сфери, створюючи нові механізми сприймання. Домінування окремих відчуттів схоже змінювалося багаторазово, що вело як до зміни якості сприймання, так і до розвитку головного мозку, адже для обслуговування нової функції необхідні були десятки мільярдів нових нейронів.

Під новою функцією ми маємо на увазі не лише розвиток конкретного домінантного в даній екологічній ніші аналізатора, а й розвиток сприймання недомінантних аналізаторів. Одні органи чуттів (аналізatori) починали використовувати перцептивні дії, «взяті» у органів чуттів інших модальностей. Домінування тактильного і кінестетичного відчуттів на якомусь етапі еволюції «навчило» око бачити по-новому. На наступному етапі еволюції око «навчило» руку малювати і багато чого іншого. Отже, у нас є різні механізми сприймання, з досить потужною системою взаємної компенсації. Саме компенсаторні механізми є причиною різних, часто протилежних підходів різних психологічних шкіл до проблеми співвідношення філогенезу і онтогенезу та вродженості сприймання. Нажаль, ми не знаємо, що, коли і як подарували нам Бог (Природа), а відповідно, що, коли і як потрібно розвивати, виникає підозра, що ми не забезпечуємо нашим дітям максимально можливий розвиток, втрачаючи періоди найбільш сприятливого розвитку, а разом із тим і сотні мільярдів нейронів. Зовсім просте запитання: «Чи впливає акваріум, який стоїть у квартирі, на розвиток здібностей дитини до геометрії, чи біології?». Якщо впливає, то у якому віці, за якими механізмами? Такі впливи неможливо виявити методами математичної статистики, саме із-за системи компенсації.

Потужна система компенсаторних механізмів забезпечує розвиток на більш пізніх етапах, але можливо на зовсім іншому, далекому від оптимального, якісному рівні. Як приклад, можна згадати різні види діяльності людини, причому з дуже віддалених філогенетичних періодів – вміння плавати, оволодіння іноземними мовами, освоєння комп'ютера і т. ін., які в різних вікових періодах відбуваються з домінуванням різних психічних процесів і з дуже різною ефективністю. Це приклади, які виступають досить виразно, але є речі, які на перший погляд залишаються непомітними: збіднення розвитку мотиваційно-емоційної сфери, яка безпосередньо пов'язана зі сприйняттям (казку з романтичним героєм замінили коміксом, комп'ютерною грою з «супер» героєм, якому співчуття і Любов непотрібні); підготовка до «екзаменів» у дитячому садочку «забирає» у дітей час, який вкрай необхідно було б використати на сюжетно-рольову гру; екзамени в четвертому класі змушують учителя займатися математикою і читанням на уроках праці, образотворчого мистецтва чи фізичної культури і т. ін.

Узагальнюючи парадокс, можна припустити, що ми надміру «інтелектуалізували» діяльність дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці: недостатня кількість занять з образотворчого мистецтва, праці, природи, фізичної культури, і разом з тим у середній і старшій школі віддається перевага «не інтелектуальній» творчості: музичній, художній, спортивній. У багатьох школах відсутнє креслення, яке, на нашу думку, має неоціненний вплив на розвиток просторового сприймання, особливо за недостатньої кількості годин із геометрії і географії. Крім того, психологічна теорія і педагогічна практика недостатньо приділяє уваги суспільно-значимій діяльності, що негативно впливає, як на розвиток творчого сприймання зокрема, так і на соціалізацію особистості взагалі. Опосередкованим підтвердженням розвитку, як «трохи» штучного, який не відображає природний розвиток особистості, розвитку через компенсаторні механізми є загострення підліткової кризи. Ми розглядаємо підліткову кризу як механізм, який дозволяє підлітку переоцінити адекватність нав'язаних дорослими способів сприймання світу, як спробу вироблення власних способів адаптації до середовища.

На нашу думку, слід по-іншому підійти до питань: відношення філогенезу і онтогенезу людини, через опосередкування біогенетичного закону діяльністю; питання вродженості (спадковості) окремих структур сприйняття, особливо просторового і емоційного сприймання, без їх абсолютизації, як у гештальт-психології, так і без ігнорування чи заперечення як у багатьох інших теоріях.

Можна припустити, що в людини працюють як вроджені механізми сприймання, так і набуті, які розвивають у процесі навчання. Відповідно можна виділити три рівні сприймання:

- 1) безумовно-рефлекторний;
- 2) умовно-рефлекторний;
- 3) активне конструювання середовища.

Всі рівні діють у взаємозв'язку, одночасно з деяким домінуванням одного з них в залежності від досвіду та кількості і якості стимулів зовнішнього світу. Але взаємозв'язок складний і неоднозначний. В одних випадках для набуття перцептивного досвіду необхідна активізація безумовних, чи утворення умовних рефлексів, а в інших обов'язкове їх блокування.

До безумовно-рефлекторних механізмів можна віднести факти панічного жаху людини (як і частини приматів) перед змією, архетипи, прояви колективного несвідомого і т.ін.

Прикладом умовно-рефлекторних механізмів є більшість феноменів сприймання простору: цілісність, константність, співвідношення фігури і фону і т.ін. На умовно-рефлекторному рівні також відбувається неусвідомлюване конструювання простору. Прикладом умовно-рефлекторного сприймання-конструювання являються зорові ілюзії, але це складна проблема, яка потребує ґрунтовного аналізу в окремій праці. Той факт, що цілий ряд ілюзій відсутній у представників так званих первісних племен [8, с. 96], або навпаки у них є ілюзії, які відсутні у нас [1, с. 190], свідчить, що до безумовних рефлексів їх віднести не можна, незалежно від того, чи рефлексу не було взагалі, чи його втратили пропустивши сенситивний період, чи заблокували у процесі навчання. Але факт, що знаючи про наявність ілюзії, більше того, навіть здогадуючись про причини її виникнення, ми продовжуємо сприймати ілюзорне зображення, свідчить про його умовно-рефлекторну природу.

До механізмів активного конструювання середовища відноситься творче сприймання нового, або сприймання об'єктів з недостатньою кількістю

чуттєвої інформації, наприклад, короткозора людина конструює об'єкт, який погано бачить. Слід відмітити, що при впізнаванні віддаленого об'єкта, за певних обставин, людина з короткозорістю може перевершити людину з гарним зором. Можливо через те, що досвід конструювання у неї значно більший саме внаслідок короткозорості.

Загальновідомий дослід з собакою, яка оббігає огорожу, демонструє як безумовно-рефлекторний (у випадку, коли м'ясо близько до огорожі) так і умовно-рефлекторний (коли собака повертається на 180° і оббігає огорожу) механізм сприймання. Поведінку собаки потрібно розглядати, як зміну масштабу сприймання простору, розв'язання задачі собакою пов'язане з виходом за межі спочатку сприйнятої ситуації, зародження одного з механізмів конструювання образу простору.

Розвиток сприймання як конструювання середовища проходить ряд етапів:

- 1) сприйняття недиференційованого об'єкта (зовнішнього вигляду);
- 2) сприйняття структури (будови) чи властивостей об'єктів (явищ);
- 3) сприйняття функціональної, або генетичної структури об'єкта (явища);
- 4) сприйняття природного явища чи об'єкта, як функціонально-генетичної структури.

Слід відзначити, що сприймання окремих функціональних структур доступне навіть дитині до року, але кількість одночасно сприйнятих структур обмежена. Перехід від сприймання руху за одним законом до сприймання двох чинників, що впливають на рух – окрема і дуже важлива проблема.

На нашу думку, умовно-рефлекторне сприймання відбувається в асоціативному полі, веде до зміни та розвитку самого асоціативного поля, регулюється як механізмами гомеостазу, так і самим асоціативним полем. Сприймання-конструювання відбувається через механізми аналогізації і комбінування в полі аналогії, і регулюється на емоційному рівні. Поява поля аналогії зовсім не означає руйнування асоціативного поля. Поле аналогії – це скоріше надбудова-фільтр для орієнтації в асоціативному полі, а пізніше, при досягненні певного рівня розвитку, стає домінуючою у референтній системі як регулююча смислоутворююча структура, яка інтегрує гомеостатичні і емоційні рівні регуляції та мотивації. Аналогія виступає як асоціація в своєму розвинутому вигляді. Спочатку асоціація є простим умовним рефлексом, який зв'язує суміжні події, явища, об'єкти через багаторазове повторення. Інший механізм появи рефлексу – зв'язок суміжних подій, явищ, об'єктів на фоні сильного емоційного збудження. В цьому випадку асоціація виникає зразу, і ніякого підкріплення, як при класичному утворенні умовного рефлексу не потрібно. Далі, в ході еволюції, жива істота, яка може регулювати емоційні збудження, може сама прискорювати або сповільнювати утворення рефлексів, сама створює асоціації, комбінації, аналогії. Залишається знайти механізм миттєвої перевірки нових зв'язків.

Напівводяна фаза нашого філогенезу якнайкраще сприяла створенню і перевірці асоціацій і аналогій, розвитку аферентного синтезу. Знайшовши щось у воді, потрібно було миттєво створити образ знайденого, і, або витягнути його на поверхню, якщо воно корисне, або кинути, якщо воно небезпечне. Після цього об'єкт піднімався на поверхню і перевірявся органами зору.

Аналогія в сприйманні дещо відрізняється від аналогії в мисленні людини. Так, як ми можемо мислити речі, які тут і зараз перевірити неможливо, то до аналогії в мисленні вводяться жорсткі обмеження: можна порівнювати

лише близькі об'єкти; порівняння повинне проводитися за найважливішими особливостями об'єктів і т.ін. [3, с.134-135]. При сприйманні допустима будь-яка абсолютно недопустима логікою аналогія, так як вона може зразу ж бути перевіреною і відкинутою, якщо необхідно. В деяких випадках неадекватні аналогії залишаються неперевірені протягом тисячоліть, наприклад, забобони людини, магичні ритуали, але це проблема мислення, а не сприймання.

### ***Висновки та перспективи дослідження.***

Сприймання людини – складний багаторівневий когнітивний процес відображення довкілля і себе в ньому, з різними механізмами розпізнавання, інтерпретації, оцінки, перевірки, інтеграції та перерозподілу інформації між різними психічними процесами, який відбувається, як за різними механізмами трансформації перцептивного образу в межах кожного аналізатора, так і за інтегрованими механізмами однаковими для відчуттів різної модальності.

Навчання потрібно організувати не як накопичення знань, а як пізнання-конструювання, яке включатиме оцінювання, проектування, побудову, апробацію функціонально-генетичних структур Світу різних просторово-часових масштабів, у процесі якого збільшуватиметься кількість структурних елементів, встановлюватимуться закони взаємозв'язків і взаємодії структур різних масштабів і різної складності, збільшуватиметься і якісно змінюватиметься поле аналогії.

Створена у майбутньому синтетична теорія сприймання, яка інтегрує всі евристики різних психологічних шкіл, відіграватиме таку ж роль у психології, як періодична система елементів у хімії. Але до того часу наші дослідження повинні бути направлені на пошук оптимальної організації діяльності людини з метою ефективного розвитку різних механізмів сприймання. Саме від розвитку механізмів сприймання (активізації, чи гальмування закладених природою можливостей) залежить максимально повний розвиток особистості.

### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Герриг Р. Зимбардо Ф. Психология и жизнь. – СПб.: Питер, 2004. – 955 с.: (Серия «Мастера психологии»).
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. Т.М. Сокольский – М.: «Прогресс», 1988. – 462 с. – Библиогр.: с. 437-442
3. Жекулин В.С. Введение в географию. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 272 с.
4. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: История развития человеческого интеллекта / Пер. с нем. В.Д. Литвинова и Е.Н. Причепия. – К.: «Вища школа», 1985. – 296 с. – Библиогр.: с. 279-283.
5. Костюк Г.С. (ред.). Психологія: Підручник для педвузів – К.: Радянська школа, 1968. – С. 144-175.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
7. Лимбланд Ян. Человек – я, ты, и первозданный. – М.: «Прогресс», 1991. – 264 с.
8. Любимов В.В. Психология восприятия. – М.: Эксмо, 2007. – 472 с.
9. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освита України», 2007. – 388 с.
10. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир, 2008. – С.7-17.

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ І МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Данная статья посвящена проблеме взаимосвязи профессионального выгорания преподавателей технических специальностей высшего учебного заведения и механизмов психологической защиты. По проведенному исследованию, можно сделать вывод, который заключается в том, что уровень профессионального выгорания напрямую связан с психологическими защитами индивида в ответ на стрессовые условия его функционирования.*

**Ключевые слова:** *профессиональное выгорание, напряжение, истощение, резистентность, профессиональная мотивация, механизмы психологической защиты.*

*This article is devoted the problem of intercommunication of the professional burning down of teachers of technical specialities of higher educational establishment and mechanisms of psychological defence. On the conducted research, it is possible to draw a conclusion, which consists in that the level of the professional burning down is straight related to psychological individual in reply to stress his operating conditions.*

**Keywords:** *professional burning down, tension, inanition, resistance, professional motivation, mechanisms of psychological defence.*

**Загальна постановка проблеми** пов'язана зі зростаючими вимогами з боку суспільства до особистості, її професіоналізму і якості виконуваної діяльності. У зв'язку зі соціально-економічними змінами, що відбуваються в житті суспільства, потрібний перегляд системи поглядів на професійний розвиток фахівців, що закономірно викликає інтерес сучасних дослідників до проблем особистісного і професійного розвитку (А.А. Деркач, Л.М. Карамушка, Е.А. Клімов, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, А.К. Марков, Л.М. Мітіна та ін.).

Необхідно підкреслити, що професія викладача володіє величезною соціальною важливістю, оскільки на нього лягає велика відповідальність не тільки за придбання умінь, знань і навичок студентів, але і за їх успішне входження в професію, соціально-психологічну адаптацію в майбутній професійній діяльності, можливість реалізації особистісного потенціалу кожного студента в сучасному суспільстві.

**Аналіз сучасних досліджень і наукових публікацій** дає можливість дійти висновку, що ця проблема є досить актуальною. Важливу роль в аналізі професійної діяльності викладача відіграють дослідження, виконані в напрямі психології праці і педагогічної психології К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова, В.П. Зінченко, Е.А. Клімова, Н.В. Кузьміної, С.Д. Максименко, С.І. Болтівця, Н.С. Глуханюка, Е.Ф.Зеєра, А.К. Маркової, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрікова, О.Г. Романовського, І.А. Зимної та ін.

**Актуальність** дослідження обумовлена тим, що в даний час сама по собі спеціальність викладача стає непопулярною в суспільстві. Це може виявлятися у вигляді розчарування в професії, деморалізації, наростаючій схильності до роздумів про те, щоб залишити цю професію, а також погіршенню психічного здоров'я викладачів. Дія численних емоціогенних чинників, як об'єктивних, так і суб'єктивних, викликає наростаюче відчуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до криз в роботі, виснаження і вигоряння.

Професія викладача відноситься до класу професій типу «людина-людина», які найбільш схильні до впливу професійного вигоряння. Виняткове значення для виявлення причин, що призводять до виникнення вигоряння, має

вивчення професійно важливих якостей викладача, а також специфіки організації ефективної діяльності роботи викладача у вищій школі. Виходячи з цього, вивчення причин появи «вигоряння» у викладачів і його наслідків набуває особливої актуальності, оскільки адекватна діагностика, корекція і профілактика розвитку «вигоряння», а також оптимізація умов професійної діяльності можуть допомогти в припиненні процесу «вигоряння», або попередити його виникнення, зберігаючи викладача як здорову особистість і ефективного професіонала. У зв'язку з цим дослідження феномена «вигоряння» на прикладі професії викладача вищої школи, нам здається правомірним і необхідним як з теоретичних, так і з практичних позицій. Оцінка схильності до професійного вигоряння має велике значення для аналізу процесу професійного становлення особистості викладача, для планування його професійної кар'єри.

У зв'язку з цим нами була визначена **мета даного дослідження**, яка полягає в наступному: виявити за допомогою найпоширеніших методик феномен «професійного вигоряння» викладачів і визначити, які захисні механізми застосовують досліджувані, які мають високий рівень вигоряння.

У дослідженні взяло участь 100 респондентів, якими виступали молоді фахівці з числа аспірантів НТУ «ХП», що вже закінчили своє навчання і залишилися у внз на викладацькій роботі.

Для досягнення поставленої мети нами були використані методики, спрямовані на виявлення «вигоряння»:

- 1) методика діагностики рівня емоційного вигоряння В.В. Бойко;
- 2) опитувальник, що визначає психічне вигоряння А.А. Рукавишнікова;
- 3) методика, що виявляє синдром «вигоряння» в професіях системи «людина-людина»;
- 4) методика, що оцінює власний потенціал «вигоряння»;
- 5) опитувальник, який досліджує синдром «вигоряння» [5].

У результаті проведеного дослідження, спрямованого на виявлення рівня (високий, середній, низький) професійного вигоряння респондентів, були отримані дані, які практично не показали єдиного рівня у одного і того ж випробовуваного, що послужило приводом для проведення контент-аналізу даних опитувальників.

Провівши контент-аналіз цих методик, нами були зроблені наступні висновки: при тому, що деякі методики мають різну назву (так методика В.В. Бойко носить назву «рівень емоційного вигоряння», а опитувальник А.А. Рукавишнікова – «психічне вигоряння») смисловий зміст питань практично повторюється, проте їх кількість і значущість для оцінки контрольованого стану у кожного автора різні. Дані цього дослідження представлені в табл. 1.

Таблиця 1

### Результати порівняльного аналізу методик

<b>ФАЗА – напруга (1), професійна мотивація (2), редукція особистісних досягнень (3), особистісна задоволеність (4)</b>		
№ методики	Кількість питань у фазі	Кількість питань, що повторюються
1	23	21
2	28	26
3	8	8
4	7	7
5	немає ділення на фази	7

<b>ФАЗА – виснаження (1), психоемоційне виснаження(2) емоційне виснаження (3 і 4)</b>		
1	25	25
2	28	28
3	9	9
4	7	7
5	немає ділення на фази	12
<b>ФАЗА – резистенція (1), особистісне віддалення (2) деперсоналізація (3 і 4)</b>		
1	24	19
2	28	19
3	5	5
4	4	4
5	немає ділення на фази	1

**1. Напруга**, характеризується відчуттям емоційного виснаження, втому, викликаною власною професійною діяльністю. Практично вже у визначенні першої фази процесу вигоряння використовується поняття емоційного виснаження, що характерне для третьої фази. Фаза «Напруги» знаходить свій прояв в таких симптомах як:

- *переживання психотравмуючих обставин* – людиною сприймаються умови роботи і професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;
- *незадоволеність собою* – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом;
- *«загнаність у кут»* – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу або професійну діяльність в цілому;
- *тривога і депресія* – розвиток відчуття тривожності в професійній діяльності, підвищеної нервозності, депресивного настрою.

**2. Резистенція**, характеризується надмірним емоційним виснаженням, яке провокує виникнення і розвиток захисних реакцій, людина при цьому стає емоційно закритою, відчуженою, байдужою. У другій фазі вигоряння автор відзначає надмірне емоційне виснаження. Ця фаза знаходить свій прояв в таких симптомах як:

- *неадекватне виборче емоційне реагування* – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;
- *емоційно-етична дезорієнтація* – розвиток байдужості в професійних стосунках;
- *розширення сфери економії емоції* – емоційна замкнутість, відчуження, небажання вступати в будь-які комунікації;
- *редукція професійних обов'язків* – прагнення якомога менше часу витратити на професійні обов'язки.

**3. Виснаження**, що характеризується психофізичним стомленням людини, спустошенням, нівеляцією особистісних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться професійно спілкуватися, розвитком психосоматичних порушень. Включає наступні симптоми:

- *емоційний дефіцит* – розвиток емоційної нечутливості на тлі виснаження, мінімізація емоційного внеску в роботу, автоматизм під час виконання професійних обов'язків;

- *емоційна відчуження* – створення захисного бар'єру в професійних комунікаціях;
- *особистісне відчуження* – порушення професійних стосунків розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться професійно спілкуватися і до професійної діяльності в цілому;
- *психосоматичні і психовегетативні порушення* – порушення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних і психовегетативних порушень, як головний біль, порушення артеріального тиску, загострення хронічних захворювань, порушення сну та інші [1].

У зв'язку з отриманням таких результатів ми дійшли висновку, що доцільніше використовуватиметодика, яка могла б давати не тільки суб'єктивні відповіді на питання опитувальників, але і вимірювати об'єктивні характеристики прояву результатів професійної діяльності викладачів. Дане положення було взяте за основу наших подальших досліджень.

Для діагностики переважаючих захисних механізмів особистості була використана методика «Індекс життєвого стилю» (LSI). Методика Life Style Index (LSI), описана в 1979 р. на основі психоеволюційної теорії R. Plutchik і структурній теорії особистості Н. Kellerman [4]. Методика представлена 97 питаннями і дозволяє діагностувати вісім механізмів психологічного захисту.

*Заперечення (A).* Механізм психологічного захисту, за допомогою якого особистість або заперечує деякі фруструючі, викликаючі тривогу обставини, або заперечується який-небудь внутрішній імпульс чи сторона самого себе. Як правило, дія цього механізму виявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності які, будучи очевидними для оточуючих, проте не приймаються, не визнаються самою особистістю.

*Витіснення (B).* Фрейд вважав цей механізм головним способом захисту інфантильного «Я», нездібного чинити опір спокусі. У опитувальнику в цю шкалу автори включили і питання, що відносяться до менш відомого механізму психологічного захисту – «ізоляції». При «ізоляції» психотравмуючий і емоційно підкріплений досвід індивіда може бути усвідомлений, але на когнітивному рівні, ізольовано від афекту тривоги.

*Регресія (C).* У класичних уявленнях вона розглядається як механізм психологічного захисту, за допомогою якого особистість в своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на ранні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції особистості, що піддається дії фруструючих чинників, замінює рішення суб'єктивно складніших завдань на відносно прості і доступні в ситуаціях, що склалися. Використання простих і звичних поведінкових стереотипів істотно зменшує загальний (потенційно можливий) арсенал переважання конфліктних ситуацій.

*Компенсація (D).* Цей механізм нерідко об'єднують з «ідентифікацією». Він виявляється в спробах знайти відповідну заміну реального або уявного недоліку, дефекту нестерпимого відчуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості.

*Проекція (E).* У основі «проекції» лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості відчуття і думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і таким чином фактом свідомості стають як би вторинними.

*Заміщення (F).* Поширена форма психологічного захисту, який в літературі нерідко позначається поняттям «зміщення». Дія цього захисного



механізму виявляється в розряді пригнічених емоцій (як правило, ворожості, гніву), які спрямовані на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що викликали негативні емоції і відчуття.

*Інтелектуалізація (G).* Цей захисний механізм часто позначають поняттям «раціоналізація». Автори методики об'єднали ці два поняття, хоча сутнісне їх значення дещо відмінне. Так, дія інтелектуалізації виявляється в заснованому на фактах надмірно «розумовому» способі подолання конфліктної або фруструючої ситуації без переживань. Так само в шкалу інтелектуалізації – раціоналізації була включена і сублімація як механізм психологічного захисту, при якому витиснені бажання і відчуття гіпертрофовано компенсуються іншими, відповідними вищим цінностям, що сповідаються особистістю.

*Реактивні утворення (H).* Цей вид компенсації нерідко ототожнюється з гіперкомпенсацією. Особистість запобігає виразу неприємних або неприйнятних для неї думок, відчуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається трансформація внутрішніх імпульсів в їх протилежність, що суб'єктивно розуміється.

Основною функцією захисних механізмів є зняття тривожності, напруженості фрустрації. Отже, можна припустити, що між ними (рівнем тривожності і використанням захисних механізмів) повинен існувати зв'язок. Причому цей зв'язок повинен бути якимось оптимумом. Недостатнє або надмірне використання захисних механізмів, швидше за все, може призводити до високого рівня тривожності. Між цими крайнощами і знаходиться оптимум взаємозв'язку, коли успішне використання захисних механізмів веде до зниження тривожності і підвищення стійкості до стресу особистості.

Отримані дані свідчать, що відмінності між випробовуваними, які мають високий і низький рівні вигорання є значущими по таких психологічних захистах як витіснення (В), регресія (С), проекція (Е), заміщення (F), реактивні утворення (H). При цьому респонденти з високим рівнем вигорання менше заперечують (А) деякі фрустрируючі обставини, що викликають тривогу.

З цих позицій індивіди з високим рівнем професійного вигорання, що удаються до психологічного захисту Заміщення (F), можуть бути охарактеризовані як прагнучі в стресовій ситуації переадресувати гнів і роздратування із загрозливішого об'єкту на менш загрозливий. За рахунок такого перенесення відбувається розрядка напруги, створеної незадоволеною потребою.

Інший характерний для вигорілих випробовуваних механізм захисту Витісненням (В) є процес видалення зі свідомості думок, відчуттів, що заподіюють страждання. В результаті індивіди не усвідомлюють своїх зухвалих тривог конфліктів, але звільнення від тривоги шляхом витіснення не проходить безслідно. Фрейд вважав, що витиснені думки і імпульси не втрачають своєї активності в несвідомому, і для запобігання їх прориву в свідомість потрібна постійна витрата психічної енергії. Ця безперервна витрата ресурсів «Его» може серйозно обмежувати використання енергії для більш адаптивної, творчої поведінки.

Наступний, найбільш пов'язаний з вигоранням, механізм психологічного захисту (МПЗ) Регресія (С). За допомогою цього МПЗ особистість в своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо. Піддавшись дії фрустрируючих чинників, викладач замінює рішення суб'єктивно складніших завдань на відносно прості і доступні в ситуації, що склалася. Використання простих і звичних поведінкових

стереотипів істотно знижує потенційно можливий арсенал переважання конфліктних ситуацій.

Вигорілі викладачі схильні використовувати такий МПЗ як Проекція (Е). У основі «проекції» лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості відчуття і думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і таким чином фактом свідомості стають вторинними.

І, нарешті, для вигорілих викладачів характерне використання в якості механізму психологічного захисту Реактивні утворення (Н). В цьому випадку особистість запобігає виразу неприємних або неприйнятних для неї думок, відчуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається трансформація внутрішніх імпульсів в їх протилежність, яка розуміється суб'єктивно.

Таким чином, можна зробити загальний **висновок** щодо проведеного дослідження, який полягає в тому, що рівень професійного вигорання безпосередньо пов'язаний з психологічними захистами індивіда у відповідь на стресові умови його функціонування. Отже, для збереження працездатності фахівця необхідно з одного боку підвищувати його адаптивні можливості, з іншого – оптимізувати режим професійної діяльності, що і є завданням подальших наших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: «Филин», 1996. – С. 132-147.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
3. Зайчикова Т.В. Профилактика та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти / Т.В. Зайчикова // Навчальна програма / За наук ред. Карамушки Л.М. – К.: «Міленіум», 2004. – 24 с.
4. Орел В.Е. Исследование влияния содержания деятельности на удовлетворенность трудом / В.Е. Орел, Шемет И.С. // Психологические проблемы рационализации трудовой деятельности. – Ярославль, 1987. – С.109-116.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: тендерні аспекти: Навч. посіб.для студвищ.навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти //За наук ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

*Ваганова Н.А. (м. Київ)*

### **ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ НОВИХ ЗАВДАНЬ**

*В статье представлены результаты исследования психологических особенностей восприятия и понимания новых заданий старшими дошкольниками.*

**Ключевые слова:** *восприятие, понимание, творчество, старший дошкольный возраст.*

*The results of investigation of psychological peculiarities of perception and of understanding of new information structures by pre-school children are presented in the article.*

**Keywords:** *perception, understanding, creative, pre-school children.*

**Актуальність** нашого дослідження обумовлена значним зростанням різноманітної інформації, що її повинна сприймати, переробляти та засвоювати практично кожна людина, починаючи вже з дошкільного віку. Враховуючи унікальність та самобутність дошкільного дитинства – періоду «первісного фактичного становлення особистості» (О.М. Леонт'єв), в якому закладаються основи особистісної активності і цінності майбутнього життя, проблема підготовки дитини до діяльності в насиченому інформаційному просторі привертає увагу багатьох вчених. Разом з тим відповідних праць, які були б присвячені саме проблематиці сприймання та розуміння нової інформації, дуже обмаль, особливо, коли йдеться саме про дошкільний вік – вік підготовки дитини не просто до школи, а фактично до діяльності, пов'язаної з активізацією когнітивної сфери психіки.

**Формулювання завдань дослідження.** Завданням проведеного дослідження є аналіз загальних особливостей творчої діяльності старших дошкільників у процесі сприймання і розуміння нових завдань.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Нам видається справедливою і доведеною констатація сутності розуміння нової інформації (нових або частково нових завдань), яка полягає, в першу чергу, у творчих уміннях віднаходити відповідні суб'єктивні орієнтири у відповідних структурах, які містять цю нову інформацію; у конструюванні нових образів-понять, що надають суб'єкту можливість розуміти (або вважати, що він розуміє) цю інформацію; у розробці нових положень теорії розуміння як творчого мисленнєвого процесу, що спирається на вибір суб'єктивних орієнтирів, що послуговують базисом для співставлення наявних знань у формі образів та понять з новими інформаційними структурами.

Як про це засвідчують провідні фахівці дошкільної психології [1, 4, 5, 7], у старшому дошкільному віці у дітей спостерігається вже порівняно високий рівень пізнавальної діяльності, розумової активності, проявів уяви, фантазування. Дітей в цьому віці цілеспрямовано готують до школи й коли цей процес підготовки здійснюється систематично, як це робиться в дошкільних закладах та в більшості сімей, то діти старшого дошкільного віку вже можуть успішно розв'язувати різноманітні ігрові й учбові завдання, можуть сприймати, розуміти та давати певну оцінку явищам, об'єктам, предметам.

При дослідженні сприймання і розуміння старшими дошкільниками нових завдань ми робимо наголос саме на виявленні творчих проявів у діяльності дітей. Продовжуючи лінію багатьох психологів, які трактують процес розуміння як творчий мисленнєвий процес (В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Ю.К. Корнілов, Л.А. Мойсеєнко), ми так само вважаємо, що діяльність старших дошкільників при розв'язанні нових для них завдань має творчий характер. Більше того, їх діяльність у процесах засвоєння нової інформації й є перш за все творчою й може бути схарактеризована саме в цьому аспекті, за винятком тих випадків, коли ми маємо справу з простим впізнаванням інформації, яка може бути впізнаною саме тому, що вона суб'єкту вже відома, а в усіх інших випадках потрібно говорити саме про творчість.

Взагалі, слід зазначити, що творча діяльність є притаманною дітям дошкільного віку, вона є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності, як характеристик творчості, відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання. Вік 5-7 років, за багатством проявів творчості, називають «золотим періодом» дитинства. Саме тому в старшому дошкільному віці, порівняно з іншими віковими

періодами, виникають особливо сприятливі передумови розвитку здібностей, обдарованості. Тому можна розраховувати, здійснюючи процеси навчання та підготовки дітей до школи, на розвиток у них високого рівня готовності до певних видів творчої діяльності, до засвоєння нової інформації.

У нашому дослідженні ми звичайно мали справу здебільшого з дуже простими формами творчості, коли діти встановлювали нескладні аналогії, здійснювали просте комбінування структурами та функціями, але в окремих випадках можна було говорити про досить високий рівень творчості з проявами фантазування, переносу аналогів з досить різноманітних контекстів.

Як ми зазначали, в психологічній літературі фактично немає спеціальних робіт, які були присвячені різнобічному дослідженню особливостей сприймання й розуміння дітьми дошкільного віку нової інформації, особливостей творчості, яка характеризує ці процеси. Особливо це стосується питань розуміння в ранньому дитячому віці – розуміння будь-яких оточуючих предметів, інших людей, самого себе, а згодом різноманітних завдань, які постають перед дитиною у різноманітних формах.

Слід підкреслити, що сама дитина, як правило, не віддає собі “рефлексивного” звіту у тому, що вона щось розуміє – вона просто продовжує діяльність, або ж обмежується констатуванням “чогось”, надаючи свою оцінку (ствердження типу – «це іграшка», «це конструктор», «це малюнок» та ін.) – є саме такими оцінками, які засвідчують загальне розуміння того, на чому зосереджена увага дитини.

Як це відповідає одному з положень нашої гіпотези, очікувалось, що при стиканні з новою інформацією діти будуть оцінювати її в межах тих знань, якими вони володіють. Актуалізація цих знань сприятиме виникненню суб’єктивних орієнтирів, які дозволять дитині досягти рівня більш чи менш надійного впізнавання, а потім і розуміння.

Ретельний аналіз особливостей розуміння старшими дошкільниками нової інформації у різних її формах [2] надав можливості стверджувати, що провідну роль у процесах розуміння відіграють саме суб’єктивні орієнтири, які, в першу чергу, детермінуються змістом нового завдання (у вигляді окремих об’єктів, поданих візуально чи аудіально). Ці орієнтири є ключовими, на них базується як впізнавання, так і розуміння: діти тільки тоді досягають розуміння, коли в них з’являється конкретна мисленнева система (структура), що дозволяє їм вважати, що вони нову інформацію чи її частину впізнали, знають її призначення, розуміють, що від них вимагають. Тут, ясна річ, потрібно розділяти два процеси розуміння – розуміння умови завдання, того що пред’явлено й що вимагається від неї, й розуміння того, як потрібно досягти розв’язання, яким способом це зробити.

Ми дійшли висновку, що розуміння нових завдань базувалось на наявних у дітей знаннях, до складу яких входили спеціально організовані теоретичні (якщо такі були) та практичні знання (вміння, навички), а також знання, що мали випадковий, неорганізований характер, які закріплювались у дітей під час різних ігор, переглядання мультфільмів, телепередач, слухання розповідей, спілкування з дорослими. Ми зробили акцент на ролі суб’єктивних орієнтирів у вивченні дітьми нової інформації й при цьому відзначали, що такі суб’єктивні орієнтири можуть бути зумовлені як спеціально організованими знаннями, так і тими, що закріплювались в свідомості дітей, запам’ятовувались в процесах стихійних, про що вище було сказано.

Для того, щоб можна було більш обґрунтовано проаналізувати особливості протікання процесів розуміння при розв'язуванні старшими дошкільниками нових завдань, представимо кілька вихідних схем, орієнтуючись на дослідження інших фахівців [3, 6] та на наші дані, одержані при апробуванні методичних засобів дослідження. Так, загальну структуру системи розуміння нової інформації, як ми її визначаємо, орієнтуючись на старших дошкільників, можна представити у вигляді трьох основних блоків – когнітивного, операціонального та індивідуально-особистісного. Відповідно, перший з них включає упорядковані знання, попередній досвід, випадкові знання, одержані раніше. До другого блоку ми включаємо мисленеві прийоми аналогізування, комбінування, довільних підстановок та здогадки, які виникають під час розв'язання. Третій блок включає інтереси (мотиваційний компонент), загальні індивідуальні особливості (пам'ять, сприймання, темперамент та ін.), характеристики мислення – швидкість, гнучкість, логічність, індивідуальні установки (орієнтація на певні структури, предмети, об'єкти), а також нахили до творчості (пошуки оригінальних розв'язань, інтуїтивні рішення та ін.). Своєрідний кожного разу варіант поєднання між собою компонентів цієї системи й зумовлює кожне конкретне розв'язання, конкретні можливості дитини зрозуміти щось, або й розв'язати завдання в цілому.

Ця загальна схема в кожному окремому випадку розв'язання нового завдання матиме конкретну характеристику, свої ознаки, що обумовлені тими детермінантами, на які ми вказали (когнітивні, загально-індивідуальні, ситуативні), тобто в кожному разі ми маємо справу з певною мірою унікальною структурою розуміння, розвитку процесу розв'язання та ін. Тим більше це стає очевидним, коли ми розглядаємо мисленеву діяльність, спрямовану на розуміння нової інформації, тобто фактично йдеться про творчу діяльність. Безперечно, впізнавання якихось нових елементів, завдяки тому, що вони схожі на вже відомі, комбінування своїми знаннями, а також цілісне сприймання нової інформації – усе це становить обов'язковий фундамент розуміння. Без первинної орієнтації, яку зумовлюють суб'єктивні образи, поняття, неможливий подальший процес розв'язання взагалі, і розуміння зокрема. Саме тому ми й розглядаємо процес розуміння у вимірах творчості, орієнтуючись на вже здійснені розробки в цьому напрямку (В.В. Знаков, В.О. Моляко та ін.).

Разом з тим необхідно враховувати не тільки різний рівень розвитку дітей та їх готовність до сприймання нових знань, а й їх індивідуальні особливості, а також об'єктивні умови та ситуативні обумовлення в кожному окремому випадку. Треба мати на увазі, перш за все, те, чи у дітей є в наявності вміння цілеспрямованого сприймання нової інформації, тобто вміння її аналізувати, вміння класифікувати, відділяти суттєве від несуттєвого, а також такі провідні вміння, як вміння слухати, спостерігати, довільно комбінувати елементами, структурами, виділяючи водночас ознаки, характеристики цих елементів, структур, їх функції. Зрозуміло, тут не йдеться про ці вміння як про дуже розвинуті, а лише про їх певні, багато в чому попередні прояви.

Важливим є також питання про визначення та характеристики творчих завдань, творчих задач для дітей старшого дошкільного віку. Перш за все, для старшого дошкільника творчою буде будь-яка нова задача. Можна сказати більше того: будь-яка нова інформація, що її сприймає дитина, буде для неї творчою і фактично вже сприймання такої інформації буде своєрідним виконанням творчого завдання, якщо йдеться не про пасивне сприймання, а про засвоєння нової інформації. Це загальне положення, яке становить основу

процесів навчання (що обов'язковим є розуміння нової інформації), чого в багатьох випадках не завжди досягається.

Питання про готовність дошкільників до роботи з новою інформацією становить основу успішності їх діяльності. В структурі цієї готовності ми виділяємо наступне: рівень сформованості навичок та вмінь переробки інформації, розвиток мислення, наявність інтересу до конкретної діяльності, певний мінімум сформованості емоційно-вольової сфери, налаштованість на подолання перешкод, що виникають при розв'язанні нових завдань та ін. Така готовність може сформуватися лише безпосередньо в процесі творчої діяльності, тому вона й буває визначена саме тим, які завдання діти розв'язували раніше, як довго вони це робили, наскільки самостійною була їх діяльність тощо.

Так само важливими є параметри представленої інформації – форма, новизна, обсяг, наявність в ній знайомих частин. У нашому дослідженні це питання набуває особливої гостроти, на що ми вже звернули увагу – від того, у якій формі подано завдання залежить не тільки характер початкових дій дошкільників, а й загальна їх орієнтація, що іноді може призвести до невдалого початку роботи, або навіть до неможливості її виконання.

Отже, ми враховували такі основні моменти:

- рівень готовності дошкільників до сприймання і аналізу нових завдань;
- параметри нової інформації (форма пред'явлення, обсяг, новизна);
- конкретні умови, в яких протікає процес розв'язання нових завдань;
- прийоми стимулювання пізнавальної активності дошкільників, їх творчого пошуку з врахуванням індивідуальних та вікових особливостей.

**Висновки.** У результаті дослідження нами здійснено аналіз загальних особливостей творчої діяльності старших дошкільників у процесі ознайомлення і розв'язання нових завдань, що характеризують індивідуальні прояви сприймання та розуміння, мисленнєвої діяльності в цілому, й не просто мисленнєвої, а саме – творчої. Продовжуючи напрямом, в якому розуміння розглядається як творчий процес, наш підхід до вивчення процесів сприймання і розуміння дошкільниками нової інформації полягав в аналізі ряду основних параметрів її базисних компонентів, що дозволяв, на нашу думку, поглибити уявлення про механізми розвитку творчого мислення дошкільника.

В якості цих основних параметрів ми розглядаємо, зокрема, особливості загального первинного ознайомлення старших дошкільників із новою інформацією і особливу роль суб'єктивних орієнтирів у цьому процесі, та доводимо існування двох основних підходів дошкільників до розв'язування експериментальних завдань: аналітичного і синтетичного, при домінуванні аналітичного підходу та суб'єктивних орієнтирів, що детермінуються змістом нового завдання, попереднім досвідом, наявними у дитини знаннями. Наше дослідження багато у чому мало пошуковий характер, ми здійснили своєрідний аналіз експериментального матеріалу в досить широких межах, у аспектах, які поки що не досліджувались зовсім, або ж досліджувались у незначній мірі.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1.Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. – М., 2004. – 144 с.
- 2.Ваганова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній і візуальній формах: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. – К., 2006. – 201 с.
- 3.Коваленко А.Б. Психологія розуміння. – К.: Геопринт, 1999. – 184 с.
- 4.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

5. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). – К.: Нора-принт, 1996. – 108 с.
6. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М., 1983. – 134 с.
7. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1985. – 239 с.

*Вороніна К.О. (м. Київ)*

## ІМІДЖ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

*Стаття посвячена проблемі іміджу і особливостей його створення. В статті розглядається поняття «імідж» в різних сферах соціального життя і відслідковується динаміка переваг певного типу іміджу в різному віці.*

**Ключевые слова:** імідж, лідер, авторитет, психологія, політика.

*The article is devoted to the problem of image and features of its creation. In the article a concept is considered image in the different spheres of social life. The dynamics of advantage of certain type of image is watched in different age.*

**Keywords:** image, leader, authority, psychology, policy.

**Актуальність.** Хоча психологія іміджу в ХХ столітті розвивалась продуктивно, але сучасне суспільство майже не обізнане в цьому питанні. «Не потрібно нам жодних іміджмейкерів, не потрібно народ обманювати!» – часто кажуть за часів сьогоднішнього дня. Але імідж не завжди виступає в формі обману. У всіх є позитивні і негативні межі, і кожен з нас хоче показати себе з кращого боку, продемонструвати свої переваги, продуктивно спілкуватися. А свідоме відношення до своїх вчинків, до своєї зовнішності, до навколишнього світу, уміле розставлення акцентів на позитивному і корекція негативного – це і є створення іміджу. Різниця лише в тому, що ми самі робимо це по-дилетантськи (хоча інколи досить уміло), а іміджмейкери – професійно. Але, на мій погляд, навіть спроби самим створювати сприятливий імідж – це спосіб самовиховання, усвідомлення своїх можливостей.

**Завдання даної статті** – розглянути особливості іміджу як одного з аспектів життя особистості та прослідкувати зміну пріоритетів у школярів у віці 13-17 років.

Імідж – це штучний цілеспрямований образ. Кожна людина має імідж, і в більшості випадків не один, оскільки в залежності від ситуації імідж може змінюватися. Поза сумнівом суть іміджу полягає не лише у зміні одягу. Так, переслідуючи мету певним чином виглядати в очах тих, що оточують і впливати на них, ми коректуємо наші жести, пози, манеру говорити, підбираємо аксесуари, якими користуємося (від запальнички до автомашини), продумуємо інтер'єр, в якому нас бачать. Звичайно, враховуємо особливості тих, на кого він розрахований: вік, стать, соціальний статус, інтереси і потреби людей (а це може бути молодь або пенсіонери, робочий колектив або VIP). Потрібно знати і «закони жанру», тобто специфіку тієї сфери, в якій «працюватиме» наш образ: ділове життя, артистична богема, студентська аудиторія і так далі. Але усередині кожної з цих сфер є свої особливості.

Імідж – це цілісний образ, який складається з багатьох чинників. Над його створенням працюють психологи, фахівці PR, рекламисти, протоколісти, соціологи, хореографи, стилісти, візажисти, продюсери. Коли говорять про імідж людини, то мають на увазі:

- імідж середовища (як виглядає його офіс, кабінет, автомобіль);

- упредметнений імідж (предмети, які він створив і якими користується: написаний лист, візитна картка, дарунки і квіти, які вручає);
- вербальний імідж (манера говорити і писати);
- кінетичний імідж (невербальні засоби спілкування: жести, міміка і рухи тіла);
- габітарний імідж (зовнішній вигляд: костюм, зачіска, аксесуари і ін.);
- ментальний (світоглядні і морально-етичні установки, соціальні стереотипи);
- фоновий імідж.

Фоновий імідж може бути дистантно-опосередкованим і контактано-безпосереднім. Дистантно-опосередкований фоновий імідж – це ті відомості, які отримують люди не від нас самих, а й ззовні, наприклад, із ЗМІ. Ця інформація не лише доповнює змістом ваш образ, але і робить безперечний вплив на те, в якому світлі ви будете сприйняті тими, що вас оточують. Образ, відбитий в свідомості людей, або враження, яке ви створюєте, також називають словом «імідж». Факти, що послужили для створення дистантно-опосередкованого фонового іміджу, можуть бути не обов'язково правдивими: вигадки, явна брехня, плітки. Проте перебільшення ваших достоїнств бувають не менш небезпечні, чим наклеп. Інколи важко відповідати тим очікуванням, які склалися у людей на підставі зайвих захоплених відгуків. Вступаючи в контакт, ви маєте бути готові чи то нейтралізувати, чи то затвердити думку, що створилася про вас. До контактано-безпосереднього фонового іміджу можна віднести тих людей, в оточенні яких ви знаходитесь. Вони також несуть про вас певну інформацію. Таким чином, свій персональний імідж формуєте не лише ви самі, але і ваші родичі, домочадці, співробітники, партнери по бізнесу.

Найбільшого розповсюдження імідж здобув у сфері політики. Імідж – це результат обробки інформації, тому допомога на цьому шляху вільно або мимоволі підтримується кожною людиною. Наш імідж як картинка нас в інших очах у ряді випадків стає важливіше нас самих. Обирають імідж, а не конкретні платформи або конкретних людей на виборчих дільницях. Імідж кристалізує й упорядковує всі інформаційні потоки. Імідж, як ідеалізована картинка, підлягає керуванню скоріше й ефективніше, ніж сам кандидат. Виборець ніколи особисто не перетнеться з кандидатом, але він обов'язково перетнеться з його іміджем, варто міняти імідж, а не кандидата. Наскільки це правило виглядає цинічним, настільки воно справедливо як правило роботи з аудиторією.

Імідж – не просто психічний образ свідомості як відбиття реальності. Це спеціально змодельоване цілеспрямоване «відбиття відбиття», тобто відбиття образу, вже створеного професіоналами на основі деякої реальності. Це не дзеркало, а скоріше «задзеркалля» – віртуальний образ, що включає чотири компоненти, які можна розглядати ще і як рівні структури іміджу.

Перший компонент – це основа, база, деякий «вихідний матеріал» (політик, партія або організація, подія, що відбулася і т.д.), попередньо спеціально оброблений з метою мінімізації його негативних і максимізації позитивних рис відповідно до основних параметрів оптимальної моделі іміджу, розробленої іміджмейкером.

Другий компонент – це сама вибрана модель іміджу, накладена на попередньо підготовлений вихідний матеріал.

Третій компонент – неминучі перекручування, внесені каналами трансляції іміджу (насамперед засобами масової інформації) і способами його масового тиражування.

Четвертий компонент – результат активної власної психічної роботи аудиторії або окремого суб'єкта сприйняття по реконструкції підсумкового



цілісного іміджу у своїй свідомості на основі моделі, що ззовні нав'язується, але з обліком власних внутрішніх подань.

Отже, імідж – це основа, без якої жоден політик не прорветься до влади, до народу і до суспільства в цілому.

Вважається, що в іміджі політика найбільш важливі наступні групи рис:

1. Індивідуально-особистісні риси: винятковість, упевненість у собі й своїй справі, чинність.

2. Соціальні риси : позиція «служителя суспільства», турбота про людей, гарне знання їхніх проблем, прагнення поліпшувати життя.

3. Індивідуально-енергетичні риси: ентузіазм, бадьорість, оптимізм, провокування позитивних емоцій.

4. Соціально-енергетичні риси: уміння впливати на людей, рішучість, енергія, воля, напористість.

5. Соціально-моральні риси: високі моральні якості, відповідність «суспільному ідеалу».

Такого роду набори рис широко варіюються в різних країнах і на різних етапах історії. Ніякого «стійкого набору» рис іміджу немає й бути не може в принципі. На наших очах, від М. Горбачова до В. Путіна, ці «набори» мінялися вже кілька разів. Причому звернемо увагу: в одній країні, в один історичний період успіх можуть приносити декілька досить різних наборів рис іміджу. Це означає, що в іміджології немає й не може бути ніяких «універсальних моделей». Різні аудиторії сприймають різні набори рис політичних діячів.

Як правило, цілісний імідж складається з ряду «мікроіміджів» – конкретних мікромоделей, що розгортають ті або інші риси цілісного іміджу. Для того, щоб цілісний імідж був ємним, помітним і таким, що запам'ятовується, конкретні моделі іміджу повинні містити в собі, не більше 3-4 основних зовні фіксованих образів-доданків.

У сучасній американській політичній рекламі найважливішими вважаються три основні характеристики політика: 1) високий інтелект; 2) великий внутрішній потенціал; 3) високі моральні якості.

Вітчизняні моделі акцентують увагу на трьох інших факторах: 1) особистість (харизма, спрямованість, інтелект, моральність, потенціал); 2) відношення (до країни, народу, соратникам, самому собі);

3) поведінка й діяльність (лідерське як в екстремальні моменти, так і в повсякденному житті).

Бувають, однак, і значно більш складні іміджеві моделі. Практики іміджмейкінга вважають, що вимоги, пропоновані іміджу політика багато в чому схожі, з вимогами, пропонованими іміджу телевізійного ведучого. По-перше, досвід, що надає впевненість у собі й дозволяє переконати глядачів у тім, що ведучий знає, про що говорить. По-друге, манеру розмови. По-третє, зовнішність. «Ведучий не повинен бути виродливим, але не повинен бути й надмірно гарненьким, як манекенниця, – це відволікає аудиторію від утримування самої передачі. Що ще? Обов'язково – відповідність вимогам благопристойності й гарного смаку»[5]. Правда, за зовнішньою привабливістю політика люди звичайно хочуть бачити й відповідне професійно-політичне втримування. Відносно тележурналістів таке втримування мається на увазі далеко не завжди.

Відштовхуючись від таких подань, А. Колесников зауважував однак, що не можна все зводити до зовнішності політика. «Зробити імідж і стиль, пристосувати майбутнього або діючого політика до "цільової аудиторії" – це

будь-ласка. Скласти яку-небудь дурість і натягнути неї поперек Тверської вулиці – без проблем. Поміняти зачіску, зшити бейсболку, підготувати ролик для TV – легко. А от розробити серйозну програму й політичну філософію клієнта – на це здатні деякі, в основному – ті компанії, де працюють професійні аналітики з “ім'ям”, які не володіють природною для “іміджмейкера” шахраюватістю й вважають чистий піар річчю другорядною й технологічною» [3].

У стратегічному відношенні це вірно. Як справедливо й те, що писав О.А. Феофанов: «Політична філософія – один із самих необхідних елементів іміджу. Інакше виходить, що «публіка» дійсно «дура», якщо вона вибирає кандидата по краватці й зачісці, рекомендованим іміджмейкерами. Звичайно, частину аудиторії можна спокусити придуманою зовнішністю. Але політичне утворення, що виборці одержують у ході передвиборних кампаній, приводить до того, що вони, виборці, стають усе більше й більше вимогливими. Їх уже не просто обдурити порожніми обіцянками. І, відповідно, робота іміджмейкерів стає усе більше й більше складною, усе більше й більше змістовною» [3]. Однак при всій справедливості цих слів, зовнішні риси іміджу продовжують залишатися досить істотними: так вже влаштована «людська» психологія, що саме вони сприймаються в першу чергу, – до політичних програм і політичної філософії доходять далеко не всі, а імідж політика повинен бути масовим.

Виділяють 26 основних психологічних аспектів формування іміджу політичного лідера [1]:

1. Не треба на перших етапах створення образу вводити себе в позицію харизматичного політичного лідера. Обирайте образи, що відбулися в політичній історії, образ Героя. Підсильте міфологічні риси. Але підкресліть тимчасову дистанцію, призвіть слухачів і учнів згадати незаслужено забуту героїчну історію.

2. Соціальна мережа формується навколо теми «шанування Героя». Уведіть у бесідах обов'язкове протиставлення: «героїчне минуле й дрібне сьогодення». Ціль: створити відчуття особистої недостатності й прагнення до внутрішньої зміни й перетворення ситуації.

3. Зверніться по допомогу до релігійних організацій, переважно до низових організацій. Прохання підкреслено духовної властивості: історико-релігійна освіта.

4. Ви знайшли Героя, що вже зіграв у політичній історії сценарій, що Ви збираєтесь знову відтворити. Починайте епізодично, у вигляді окремих маленьких фрагментів, грати роль Героя. Для цього ставте просте політико-виконавське завдання перед своїми учнями й перед собою: яку би відповідь дав Герой на сьогоднішній виклик? Оскільки тимчасова дистанція між Вами й Героєм велика, то відповідь Ви пропонуєте цілком ординарну (у сучасному контексті), але приписуєте його Героєві. Тобто ви проводите процедуру героїзації цілком банальної сучасної ситуації.

5. Соціальна мережа в цілому й окремі групи і учні також одержують додатковий статус, стикнувшись із героїчною біографією. Розподіліть ролі у Вашім ближнім оточенні. Це необхідно, щоб центральна роль залишилася Вам.

6. Обраний Герой повинен існувати поза релігійними конфліктами. Тому обговоріть виданий сценарій і головні діючі особи в декількох громадах.

Якщо ви перебуваєте в просторі різних релігій, намагайтесь обговорити це з усіма й викроїти релігійну нейтральність героя.

7. Постарайтесь уникнути публічної демонстрації власної приналежності до якої-небудь релігійної групи, якщо Ви віруючий. Особиста релігійна

практика – Ваша приватна справа й повинна бути приватною.

8. Поставте в центр Вашої соціальної діяльності програму особистого духовного пробудження, учнів і послідовників.

9. Підкреслено поставте себе в залежність від традиційних релігій.

10. Активізація енергії героїчного міфу таїть для Вас певні складності й небезпеки. Зокрема, значна частина енергії міфу, що діє на послідовників, пов'язана із чітким поділом простору й акторів політичного театру на своїх і чужих. Вам необхідно вирішити складне завдання: перейняти енергію міфу, харизму й попередити розкол по ознаці свій/чужий в створеній соціальній мережі. Усвідомте ситуацію у всій її суперечливості. Уведіть у свою доктрину тему «зло усередині людини», тему «боротьби із самим собою» як альтернативу боротьби з іншим.

11. Якщо агресивні обертони теми свій/чужий уже захопили частину учнів і послідовників, проведіть індивідуальні бесіди, здійсніть програми, що орієнтують зовнішню активність на рішення завдань боротьби зі своїм власним внутрішнім злом. Наприклад, розуміння в деяких ісламських харизматичних рухах «священної війни» як війни зі своїм внутрішнім злом.

12. Якщо перед Вами з'являються перешкоди (мнимі або реальні), постарайтеся представити у Вашому політичному театрі сцену подолання перешкод як результат Ваших духовних зусиль і Вашої унікальності. Ви починаєте вишиковувати дистанцію між собою й іншими послідовниками.

13. Якщо дистанція не приймається, побудуйте нову систему ролей із чітко вираженими статусами. Найбільш зручна структура партії з формальними лідерами, де неформальний харизматичний лідер перебуває поза партіями, тобто дистанційован.

14. Постарайтеся за допомогою активного діалогу з лідерами місцевих релігійних громад включити свою мережу в спільні соціальні програми.

15. При виконанні теми, пов'язаної з повнотою самореалізації Героя, підкресліть, що Ваш успіх – це насамперед незаслужений дарунок, тобто харизма. Якщо Вас провокують на конкретні дії й технічні роз'яснення Вашого успіху, переводьте тему успіху в непояснену область духовної благодаті.

16. Проведіть кілька семінарів у групах учнів, де багато хто свідчить про свій (а не Ваш) успіх на шляху самопізнання й самовдосконалення.

17. Якщо виникають проблеми в діалозі з релігійними громадами, підкреслюйте суґубо освітній і науковий характер своїх програм.

18. Процес розвитку Вашого руху й процес активізації героїчного міфу породжує у Ваших супротивників прагнення перехопити ініціативу, тобто привласнити собі Вашу (створену Вами) ідеологічну й політичну нішу. Іншими словами, Вашому політичному капіталу може загрозувати небезпека. Вам належить провести попередні заходи, поки претенденти на Ваше місце не з'явилися. Постійно відтворюйте, нагадуйте послідовникам ситуацію помилкових героїв з вихідного міфу. Тоді система ролей «помилкових героїв» для можливих претендентів на Ваше місце буде готова.

19. Розгорніть процедуру ідентифікації в часі (кілька етапів), включіть в процес ідентифікації помилкових героїв членів соціальної мережі. На з'їздах рухів і партій цю роль грає мандатна комісія. Той, хто пізніше став претендувати на лідируючу позицію в міфі – «самозванець», – має менше шансів на успіх при детальній процедурі ідентифікації.

20. Участь низових релігійних громад, з якими Ви зв'язані, допоможе Вам у дозволі конфліктів за роль, якщо підключите їх до своєї діяльності як арбітр.

21. Свідчіть про духовне перетворення світу під впливом внутрішньої перемоги Героя, під впливом присутності його перетвореної особистості. Протиставте цей погляд зовнішній, утилітарній оцінці історичних діянь Героя.

22. Організуйте семінари, де рядові члени руху будуть свідчити про своє особисте пробудження й перетворення після знайомства з навчанням. У такий спосіб складається Ваш статус як харизматичного Вчителя, що дає своїм послідовникам пробудження й перетворення.

23. Запросіть на Ваші семінари представників різних релігійних груп, щоб статус Вашого руху не перейшов тонкої риси, що відокремлює світський рух від релігійного. Попросіть Ваших гостей провести цю границю. У рамках релігійних структур фіксуйте статус Вашої соціальної мережі: попередня робота з мирянами.

24. Періодично залишайте своїх послідовників і зникайте. Догляд за політикою завжди проблема для харизматичного лідера і його руху. Тому варто практикувати періодичні відходи, щоб виробити механізми повернення.

25. Ви перевіряєте, наскільки Ваш особистий міф працює в просторі комунікацій Вашої соціальної мережі під час Вашої відсутності.

26. На час Вашого догляду розподіліть мережу по релігійних громадах.

І можна зробити висновок, що дійсна гідність – це не лише мистецтво проявляти зовнішніми знаками внутрішню повагу, яку ми маємо до людини, але і вміння бути привітним, ввічливим і витриманим з людьми, до яких ми не маємо розташування. Проявляти відносно оточуючих людей свої позитивні якості (що і передбачається при створенні сприятливого іміджу) – не означає брехати і прикидатися. Інша справа – демонструвати, виставляти напоказ свої чесноти перед світом – це є справжнє лицемірство.

Нинішнє молоде покоління дуже різноманітне, і кожен хоче проявити себе як індивідуальність. Але на жаль, багато молодих людей, маючи високий коефіцієнт інтелекту, абсолютно безпорадні в міжособовому спілкуванні, вирішенні конфліктних ситуацій, виробленні і ухваленні рішень.

Період дитинства і юності – час становлення особи, її активної соціалізації. Саме тому виявитися індивідуальній неповторності особи може допомогти лише колектив однолітків. Потреба дітей і підлітків в спілкуванні за відсутності подібного колективу, приводить їх в різного роду угруповання, багато хто з яких має асоціальну спрямованість. Багато в чому з цієї причини спостерігається зростання дитячої злочинності, бродяження, наркоманії і інших асоціальних проявів [4]. У кожному угрупованні є як лідери так і ведені. Під лідерськими якостями розуміється сукупність психологічних якостей, здібностей і особливостей взаємодії з групою, що забезпечують успішність виконання лідерських якостей [2]. Веденим характерне пасивний тип діяльності і підпорядкована позиція.

Відповідно до тематики статті було проведено дослідження яке відображає зміну пріоритетів в підлітковому віці. Суть його полягала в тому, щоб виявити осіб, які являються авторитетними для певного віку, і відповідно дізнатись який імідж є популярним для певного вікового прошарку.

Експеримент проводився серед учнів 8-х класів – 13-14 років та серед 11 класів – 16-17 років. Першим етапом було опитування учнів на тему іміджу: «Що Вони про це знають?», «В якій поведінці проявляється той чи інший імідж?»... Потім у кожного учня було завдання написати на аркуші паперу 3 особи, які, на їхню думку, є найбільш авторитетними у класі. Внаслідок отримання таких даних, підраховувалось які підлітки зустрічаються найчастіше

і відповідно було обрано 2 лідери. Дослідження проводилось аналогічно як в 8-х, так і в 11 класах. Після виявлення лідерів були опитані вчителі та учні щодо цих осіб для того, щоб дізнатися який імідж характерний кожному з них. Нами були виявлені такі результати:

1) серед 8 класів авторитетними виявилися один хлопчик і одна дівчинка. Таке рішення учнів напевно пов'язано з тим, що кількість дівчат та хлопців в класі є приблизно однаковою. І було виявлено що особи які найбільше користуються авторитетом мають досить заплямований імідж. Вони погано навчаються, часто прогулюють школу, при спілкуванні вживають нецензурні слова. Хлопець часто попадає в різні бійки, дівчина поводить себе вульгарно. Отже, можна сказати, що діти в віці 13 років, а це якраз вік підліткової кризи за періодизацією Виготського, за авторитетних обирають осіб, які найбільше відповідають асоціальної поведінці.

2) серед 11 класів авторитетними виявилися 2 дівчинки, що пов'язане з тим, що в класі лише 5 хлопців. Імідж дівчат виявився достатньо хорошим і відповідним до соціальних норм. Основними характерними рисами поведінки є: гарно навчаються, комунікабельні, дружелюбні, відкриті, ціленаправлені, сміливі, чесні... Це свідчить про те, що учні в віці 16-17 років знаходяться в кроці від нового життя і відповідно будують своє світобачення на більш дорослому рівні.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що авторитетний імідж для кожного віку має свій характер, забарвлення, але де б ми не знаходились, з ким би не спілкувались – в першу чергу сприймають наш імідж, який ми самі собі і формуємо.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Аверченко Л.К. Практическая имиджелогия. – Новосибирск: СибАГС, 2001.
2. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: Монография. – СПб.: Речь, 2007.
3. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Политическая психология. – Ростов на Дону, 1996.
4. Морозов А.В. Психология аномальных социальных проявлений в современном обществе, как дефект правосознания // Юридическая психология. – 2006. – №1. – С. 10-14.
5. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравятся людям. – М.: Народное образование, 2002.

*Гулько Ю.А. (м. Київ)*

### **РАЗВИТИЕ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДЕНЦЕВ В ПЕРВОМ ПОЛУГОДИИ ЖИЗНИ**

*У статті викладено опис основних ознак перцептивної обдарованості дітей першого півроку життя.*

**Ключові слова:** обдарованість, перцептивна обдарованість, немовля.

*In the paper the description of basic features of perceptive creativity of babies of the first half a year life is given.*

**Keywords:** creativity, perceptive creativity, baby.

**Постановка проблеми.** Аналізуючи наработанні в психологічній науці дослідження по проблематиці одаренності [6, 7, 8, 12], можна відзначити, що спеціалісти середі важливіших первонаочальних її ознак, виділяють такої, як раннє проявлення одаренності в дитячому віці і в доказательство приводять біографічні справки об відомим видаючимся

музыкантах, танцовщиках, художниках, поэтах, изобретателях, общественных лидерах и т.д. Как правило, исследователи ведут речь о детях – гениях, которые подобно фейерверку вспыхивают и гаснут, повзрослев и столкнувшись с реалиями жизни, или же о тех, кто ценою постоянных труженических усилий смогли приумножить и реализовывать свою одаренность.

Однако, научные разведки проявления феномена одаренности не углубляются до младенчества, хотя именно в этот период благодаря универсальной творческой природе психики ребенка создается тот психический базис на который будут «надстраиваться» и «опираться» последующие приобретенные в процессе жизни психические структуры, и который собственно и определит содержание и особенности развития не только способностей ребенка, но и специфику его возможной будущей одаренности.

Ссылаясь на исследования как зарубежных, так и отечественных исследователей [1, 3, 10] мы можем говорить, что грудные дети проявляют необыкновенные перцептивные способности, высокий уровень которых свидетельствует об одаренности. Новорожденный ребенок воспринимает все что с ним происходит и что его окружает в едином неразрывном потоке. И, знакомясь с миром от момента рождения до годовалого возраста, проделывает такую огромную перцептивную работу, на которую в будущем уже не будет способен. Любая мама, бабушка или дедушка подтвердит неуклонное желание самого маленького, новорожденного малыша контактировать кожей, дотрагиваться, видеть, слушать и его высокие способности к анализу и оценке своих восприятий. Уже со второй недели жизни восприятия младенцев перестают быть направленными только на источник удовлетворения физиологических потребностей и начинают приобретать все больше познавательную окраску. Как правило, в это время, а часто и раньше – в первые дни жизни, ребенок начинает плачем требовать, что бы его брали на руки и показывали как можно больше из окружающего мира. Находясь в вертикальном положении на руках у мамы, ребенок быстрее успокаивается, начинает сосредоточенно рассматривать то, что его окружает, и он поднимет горький плач, если его положат в кроватку не дав насытиться впечатлениями.

Именно на такие проявления перцептивной одаренности в начале жизни следует обращать внимание и, несмотря на то, что они трудно поддаются изучению, все-таки исследовать, потому что это даст возможность не только диагностировать, но и прогнозировать, поддерживать, развивать одаренность детей. Вышесказанное и определяет актуальность заявленной проблемы и необходимость ее разработки, как в теоретическом, так и прикладном аспектах.

***Анализ исследований и публикаций.*** Декларативно заявленное в начале статьи утверждение о универсально-творческой природе психики вовсе не бесосновательно. Убедительные аргументы, раскрывающие такую природу психики человека приведены У. Джеймсом, С.Л. Рубинштейном, Т.В. Курявцевым, и сейчас ведутся научные разработки в этом направлении В.А. Моляко и его научной школой.

Новизна всего того с чем встречается малыш в первый год своей жизни создают почти постоянную проблемность в его деятельности, но которую он активно преодолевает. Можно сказать, что вся жизнь младенца (для которого все вновь) требует от него творческой активности, которая конечно не могла бы быть возможной и успешной, если бы его психика не имела универсально-творческую природу, что и дает ему возможность успешно не только адаптироваться, но и привносить свои изменения в окружающую его жизнь.

Исследования М.И. Лисиной, направленные на изучение развития общения у младенцев убедительно свидетельствуют так же и о творческом характере их восприятий. А именно тонкая дифференциация младенцами различных воздействий взрослых свидетельствует о сложной перцептивной деятельности, на которую они способны с рождения. Малыши не только хорошо обучаются различным формам общения наблюдая за взрослыми, они так же проводят постоянную «самостоятельную исследовательскую работу» в которой ведущие место, несомненно, принадлежит восприятиям. Неслучайно зарубежные исследователи психики младенцев все внимание направили именно на особенности восприятия пространства, удаленности, предметов, положения своего тела и прочее [1]. Английский психолог Т. Бауэр приводит описания множества экспериментов проведенных с целью изучения механизмов обнаружения младенцами различных стимулов (визуальных, звуковых, тактильных и пр.), а так же механизмов их различения и установления места происхождения [1]. Все эти эксперименты свидетельствуют о тонкой наблюдательности младенцев. И хотя бедность внешних реакций на происходящие события может создать впечатление того что грудные дети «ничего не делают», все же при внимательном и детальном изучении становится ясно что их перцептивная деятельность сложна и очень разнообразна.

Анализ психологической литературы по проблеме одаренности позволяет увидеть, что одаренность развивается на протяжении всей жизни, трансформируется в различных видах деятельности. Интегральная структура творческой одаренности описана В.А. Моляко, она включает: сферу реализации одаренности (ее тип); проявления творчества, проявления интеллекта, динамику деятельности, уровень достижений, эмоциональную окрашенность деятельности [6, с. 263].

Главным признаком одаренности является какое-либо выдающееся достижение в науке, искусстве, любом другом труде. Это же касается и детской одаренности. Л.П. Мищикова дает такое определение одаренному ребенку: «– это ребенок, который выделяется яркими, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. [9, с. 235]. Конечно, говорить об одаренности грудных детей в смысле «выдающихся достижений» абсурдно. Но если сопоставить признаки одаренности выделенные учеными-исследователями у старших детей и взрослых людей и сопоставить их с перцептивной деятельностью грудных детей, то можно увидеть немало общего. А если принять во внимание, сколько информации, поступающей в самых разных формах предстоит воспринять, оценить и запомнить ребенку в первый год жизни, то его перцептивные достижения можно назвать выдающимися без натяжек. *Именно изложению результатов наблюдения за восприятиями грудных детей и трактовки их перцептивной деятельности как определенного вида одаренности и посвящена данная публикация.*

**Изложение основного материала.** Ведущие специалисты по проблематике одаренности, среди основных ее признаков называют необычайное трудолюбие. В нем выделяются упорство, настойчивость, интерес к деятельности, в области которой ребенок одарен [6, с. 31]. Даже самые поверхностные наблюдения за здоровым грудным ребенком первых месяцев жизни позволяют увидеть, то с какой настойчивостью он будет искать объекты восприятий, с каким упорством тянуться к ним, и, не уставая изучать. Кажется вся физиология грудного ребенка, врожденные рефлексy и его физическое

развитие направлены на то чтобы как можно больше и ярче воспринимать все что происходит с ним и находится вокруг него. И если ребенка не беспокоят голод, боль, любой другой дискомфорт, он все свое свободное от сна время будет занят тем, что воспринимая познавать окружающий мир.

При этом отношение малыша к такой деятельности всегда эмоционально-положительное. Речь идет о яркой выраженности такого важного компонента одаренности как эмоциональная захваченность своей деятельностью [6, с. 26]. Восприятия грудных детей всегда эмоциональны. Грудной ребенок сосредоточен и рад, когда он прикасается, чувствует кожей, теребит руками, облизывает, сосет, разглядывает. И если новорожденные малыши еще не смеются, однако на их лицах при активной перцептивной работе запечатлены умиротворение, спокойствие, удовольствие. Младенцы постарше издают всевозможные радостные возгласы и хохочут от счастья встречаясь с новыми предметами или, когда вновь видят хорошо знакомые и понравившиеся. Они выражают неудовольствие и много плачут, если их окружение обеднено сенсорно, и, как известно от этого грудные дети серьезно заболевают (про что свидетельствуют исследования такого заболевания как госпитализм).

Помимо перечисленных характеристик перцептивной одаренности младенцев, следует указать еще на высочайший уровень их сосредоточения на объекте восприятия, на полную погруженность в такую деятельность. Часто грудным детям для развлечения предлагают разнообразные погремушки, нанизанные на резинку и повешенные за бортики коляски прямо перед глазами. Как правило, малыши в возрасте от месяца до двух обращают внимание на эту игрушку, когда случайно задевают ее рукой и слышат переливчатые звуки. После нескольких вроде бы случайных попаданий руками по игрушке, внимание малыша будет полностью приковано к ней. Двухмесячный ребенок способен около 20 минут целенаправленно бить руками по игрушке, внимательно рассматривая как она крутится, слушать, как дребезжит и пр. При этом он так же сосредоточен на игрушке, как и впервые минуты игры. Конечно, его движения неточны и плохо координированы, он не всегда попадает в цель. Часто взгляд может быть направлен в одну сторону игрушки, а колотить малыш будет по противоположной. Но он будет серьезен и сосредоточен на погремушке и своих действиях как взрослый человек, который выполняет сложную и ответственную работу.

Именно в перцептивной деятельности происходит творческая реализация малышей. Они не только воспринимают объекты, они их открывают для себя, находят в них новые для себя содержания и функции. Говоря другими словами все восприятия младенцев – творческие. Для ребенка мир несет вовсе не то качественное содержание, что для большинства взрослых. Воспринимать мир «по-детски» способны только одаренные взрослые служители искусства.

К.И. Чуковский вспоминал, как однажды зимой он во время разговора с И.Е.Репиным засыпал желтую отметину, оставленную на снегу собакой и за это художник рассердился на него. Потому что там, где для писателя Чуковского был неприятный вид пятна на белом снегу, для художника Репина был изумительный янтарный оттенок, особенно красиво игравший на солнце [13].

Вот и для грудного малыша все впервые, все вновь, он с одинаковым интересом будет изучать все то, что попадает в поле зрения и привлечет его независимо от того яркая ли это новая погремушка или содержимое подгузника.

Ребенок не просто прикасается, осязает, смотрит, слышит, видит и т.д., он еще испытывает *острую необходимость* в разнообразнейших восприятиях. Мы



имеем все основания говорить о том, что эта необходимость в восприятиях врожденная. Только что родившийся малютка уже имеет немалый перцептивный опыт. Данные УЗИ позволяют видеть, как во время внутриутробной жизни ребенок сам себя ощупывает, играет с пуповиной, сосет палец и т.д. Также он слышит звук сердца мамы, работу других ее внутренних органов, а на последних месяцах внутриутробной жизни реагирует толчками на голоса родителей, на любой новый непривычный звук. У него богатый опыт разнообразных кожных восприятий (ведь он находится в жидкой среде), и по данным современных исследований так же имеется запас зрительных впечатлений [2]. После рождения малыш продолжает хотеть нарабатывать свой перцептивный опыт. И если потребность в восприятиях не будет удовлетворена, малыш будет испытывать большой дискомфорт и отчаянно плакать.

Приведем пример проявления потребности в восприятиях.

*Двухмесячная Дана спокойна, сыта, вообще она чувствует себя хорошо. Вдруг начинает отчаянно плакать. Этот горький, нарастающий плач с прижиманием к тельцу кулачков, или отчаянным стуком кулачков по стенке кровати, будет продолжаться до тех пор, пока ее не возьмут на руки. Тогда девочка на короткий срок успокоится. Она будет внимательно рассматривать все, что находится в поле зрения, бойко вертеть головой (хотя голову она самостоятельно хорошо не держит, но пытается активно ею вращать). А потом вдруг напрягается всем телом и вновь плачет. Мама исключает другие разные причины плача (голод, боль, мокрая одежда) и после уносит дочку в сторону. Увидев новые предметы, девочка тут же успокаивается, смотрит и улыбается им. Вскоре появляется бабушка, Дана приветствует ее радостными возгласами, протягивает к ней руки. На руках у бабушки Дана комфортно и есть что рассматривать (на бабушке блузка, блестящая цепочка с кулоном). Со временем бабушка замечает упавший интерес внучки к себе и что бы предупредить слезы, показывает ей кусты смородины, несет дальше в огород. Только насытившись разными впечатлениями, девочка начинает уставать, ее веки тяжелеют, и она скоро заснет.*

***Именно такое «ощущение жизни как непрерывной новизны»<sup>1</sup> плюс острое желание получить как можно больше зрительных, слуховых, кожных и других впечатлений и составляет сущность перцептивной одаренности младенцев.***

О том, как грудной ребенок воспринимает окружающий мир, мы можем судить по ряду показателей, в первую очередь это конечно его мимика, возгласы и двигательная активность. У одних детей эти показатели выражены ярственнее, а у других – менее. Показатели меняются качественно и количественно по мере роста ребенка. К тому же одни признаки могут быть ярко выраженные, как правило, это эмоциональные реакции, например, плач или смех, поворот головы, протягивание рук и т. пр. А другие признаки еле уловимы, это чуть заметное движение глаз или неброское телодвижение, однократное моргание, опущение уголков рта, поморщивание и т.д. Показатели могут быть и противоположными: так на воспринимаемый объект ребенок может реагировать как всплеском бурной двигательной активности, так и прекращением активных движений.

---

<sup>1</sup> Паустовский К.Г. Собрание сочинений. – Т.2. Повести. – М., 1958. – С. 507.

Обычно про активную перцептивную работу младенца первых месяцев жизни сигнализирует так называемое «замирание», когда ребенок прекращает двигаться и сосредоточенно рассматривает привлечший его внимание объект или прислушивается к заинтересовавшему его звуку. Так же замиранием ребенок реагирует на другие разные восприятия и ощущения, например кожные контакты, скажем, когда его погружают в воду. Тогда малыш не шевелится, округляет глаза, может побряхтывать или издавать негромкие гулящие звуки. Если в поле восприятия ребенка появляется взрослый человек, или очень понравившийся предмет тогда показателем может выступать хорошо описанный в психологической литературе «комплекс оживления» [3], со всеми составляющими его элементами (сосредоточением, улыбками, двигательной активностью, возгласами).

Трудно сказать наверняка, какие именно предметы больше привлекают внимание младенца. Яркие звенящие погремушки ему в первые недели жизни не интересны. Зато он внимательно рассматривает контрастные большие объекты, Скажем, белая стена и темный, на ее фоне, шкаф, привлекают и удерживают внимание малыша достаточно долго. В другое время он предпочтет всему спинку кровати, на которой расположены игрушки и сосредоточит взгляд на них. Многие мамы отмечают, что их грудные дети во время прогулки сразу успокаиваются, если опустить капюшон коляски, давая ребенку тем самым возможность видеть окружающий мир. И это ничуть не мешает детям спать, а напротив, удовлетворенный полученными зрительными впечатлениями малыш быстрее заснет.

Если говорить о слуховых восприятиях, то месяцев до двух ребенок не реагирует на громкие звуки (крик, шум пылесоса, звонок телефона, громкий звук телевизора или магнитофона), однако он с видимым удовольствием воспринимает негромкую речь мамы или любого другого близкого человека. Если 2-х недельного малыша положить на руки, так чтобы голова оказалась на ладонях и в таком полулежащем положении что-то рассказывать, он будет смотреть на взрослого очень внимательно и «понимающе».

*Илюше, нет еще и месяца, он, как и все его ровесники, получает удовольствие от того, что его носят на руках и с ним разговаривают. Вот, на прогулке бабушка вынула его из коляски и, взяв на руки, стала рассказывать какую-то историю. Илюша весь сосредоточен на бабушке и внемлет каждому ее слову. Его не интересует яркое окружение детской площадки – он воспринимает ласковую речь.*

Известно, что в первые месяцы после рождения младенцы отдают предпочтения кожным восприятиям. Они любят спать и засыпают намного быстрее на животе у родителей, особенно если их при этом обнимают, создавая, таким образом, максимальный телесный контакт – видимо в таком положении дети чувствуют себя наиболее защищенными. Часто обыкновенные поглаживания благорасположительно действуют на малыша, которому еще нет и месяца. И если малыш по какой-то причине не реагирует на зрительные, звуковые и другие стимулы, то он всегда откликнется на прикосновение, поглаживание, т.е. на контакт «кожа к коже».

К концу первого месяца жизни у ребенка значительно меняется мимика. Все отчетливее начинают проявляться различия в мимике порожденной физиологическими процессами и мимике, которую вызывают новые восприятия, ее можно назвать не физиологической, а психологической, по сути. Для такой мимики скорее характерно особенное выражение глаз, чем активное

задействование многих мимических мышц лица. Так, Соню в возрасте месяца и одной недели несли по улице на руках, а обычно она лежала в коляске. В первый раз она находилась на большом пространстве улицы, видела проезжающие машины, витрины магазинов, проходящих людей. Девочка разглядывала улицу широко распахнутыми глазами, оживленно поворачивала голову в разные стороны. На лице одновременно присутствовали и удивление, и интерес ко всему окружающему. После того как девочка впервые открыла для себя разнообразный мир улицы, она стала требовать, чтобы его показывали ей чаще.

На втором месяце жизни дети реагируют на воспринимаемые объекты все более и более разнообразными улыбками. Если первые улыбки младенца были физиологической природы – вызывались насыщением, расслаблением во сне, теплом кожи мамы, массажем, теперь же (к середине второго месяца) улыбки все чаще приобретают именно психологическую окраску. Любой предмет (игрушка, одежда, забытое мамой полотенце) оказавшись в руках ребенка, вызовут улыбку и смехоподобные звуки. Эти «психологические» улыбки различаются. При восприятии мамы – это улыбка нежная продолжительная, сопровождающаяся, если можно так выразиться просветленно-радостной спокойной мимикой. Если с ребенком играют бабушка, дедушка или любой знакомый взрослый (тормошат, легко пощипывают ее, звенят игрушками) и такая игра доставляет ему удовольствие, улыбка будет более оживленной, ей сопутствует активное задействование мышц лица, а взгляд приобретает веселость и хитринку. А улыбку-удивление вызывают новые предметы. Вот, находясь на руках мамы, Соня была привлечена блеском объемных маминых серег, делая попытки потянуть их к себе, девочка широко изумленно улыбалась своей находке. Точно так же Соня стала улыбаться плавающим у нее над головой игрушечным рыбкам. И хотя эта игрушка постоянно висит у нее над кроватью, когда рыбок «заводят» и оставляют девочку одну, она может какое-то время улыбаться их музыкальному хороводу и радостно гулить. Про такую улыбку можно сказать, что она как бы проступает через разинутый от удивленной радости рот.

В это же время малыши начинают активно изучать свои руки. Часто сжимают свои пальчики, перебирают их то – на одной, то – на другой руке. Затем растопырив пальцы обеих рук внимательно разглядывают. Заводят одну ладошку за другую и тоже с интересом рассматривают, скрещивают кисти и выпячивают пальцы. Вообще, руки – объект тщательного изучения, во время которого задействованы многие органы чувств.

К трем месяцам дети замечают вокруг себя все больше нового, и может потому их уже меньше забавляют собственные пальцы. В освоении окружающего мира зрительные восприятия и «восприятия ртом» начинают играть более значительную роль, чем раньше. Манипулируя, играя с предметами, малыш будет делать небольшие паузы, что бы рассматривать игрушку. И независимо от того знаком ему предмет который оказался в руках, или он держит его впервые, перед тем как засунуть в рот, ребенок будет внимательно его рассматривать, близко подносить к глазам, затем на вытянутых руках отдалять от себя, ощупывать и тогда уже примется сосать или мочалить голыми деснами. Пососав немного малыш вновь вынет изо рта для того, чтобы немножко подержать его в руках и вновь порассматривать.

К четырем месяцам малыш уже имеет солидный перцептивный опыт. Его радуют не только новые, но и хорошо знакомые ситуации. Ребенок, которого часто купают, будет смеяться и бить себя руками от восторга услышав звук

наполняемой ванны. И приготовленное полотенце, в которое его завернут, когда будут нести после купания и яркий свет из ванной комнаты – все это узнаваемые им признаки любимейшего занятия – плавания!

Даже еле уловимые движения, жесты и взгляды не ускользнут от пристального внимания, малыш поймет: вот мама, несмотря на то, что взяла на руки, собирается уходить (настроение ухудшается, улыбки становятся редкими); по определенному порядку действий мамы ему понятно, что скоро будут кормить (и ребенок уже поглядывает в сторону своих бутылочек, зная, что сейчас за них возьмутся мамины руки). Можно еще долго перечислять разные ситуации, которых в памяти каждого ребенка накапливается множество и о которых он узнает и предугадывает заранее наблюдая поведение взрослых.

Так же жадно как ранее, четырехмесячные малыши реагируют на новую обстановку и предметы. Зачастую привлекая новизна для них предпочтительнее чем мама.

*Андрюша впервые попал в лифт. До этого, конечно же, он в нем ездил, но находился в коляске из которой ничего не было видно. А тут на руках у мамы его взгляду впервые открылись все красоты общественного лифта. Мальчик внимательно рассматривает стены, всем корпусом тянется к кнопкам, когда видит, что взрослые их нажимают. И хотя он внешне никак не реагирует на движения лифта (видимо все-таки к ним привык, ощущая их в коляске), однако автоматические раздвижные двери немало изумили его. Как только Андрюша покинул лифт и попал в привычную обстановку коридора и квартиры, радостное рассматривание прекратилось, мальчик вновь переключила внимание на маму.*

Стремительное физическое развитие дает возможность малышам к пяти-шести месяцам увеличивать диапазон своих восприятий. Одна мама так охарактеризовала пятимесячный возраст своего ребенка: «период постоянных попыток ползти с высоко поднятой головой, при этом ощупывания, сосания и разглядывание предметов». Действительно, малыши не хотят уже пассивно осваивать пространство вокруг себя, их необычайная пытливость нарастает и «гонит» к новым открытиям. Ползком, по-пластунски, крутясь вокруг своей оси на животе, малыши спешат навстречу новым впечатлениям.

В это время дети начинают разбрасывать игрушки. Выкидывают их с кровати, со своего стульчика, находясь на руках у взрослых, вообще с любого положения. На первый взгляд может показаться, что малыши их роняют случайно – махнув рукой или не удержав тяжелую погремушку. Однако то, с каким изумлением ребенок смотрит на упавший предмет, как улыбается, измеряя глазами расстояния от него до себя, не оставляет сомнения – он делает это специально. Со временем малыши совершенствуют навыки «бросков» и, наблюдая падения предметов, залихватно смеются. Детям очень нравится руками возить свои игрушки по твердой поверхности, сталкивать их, подталкивать одной погремушкой другую, и наблюдать, как они скользят, сталкиваются и разлетаются в стороны.

Проявляя интерес к еде взрослых людей месяцев с трех-четырех, к полугоду многие малыши получают возможность принимать пищу с чашки или тарелки. Конечно же, во время еды главное – вкус, но малыши не удовлетворятся только им одним. Еду надо видеть, слышать ее запах и конечно же познать на ощупь. Любой малыш обязательно захочет исследовать свою кашу еще и руками. И маме или нянечке придется потратить немало сил, что бы

кормление оставалось именно кормлением, а не переросло в веселое познавательное времяпровождение.

Легко заметить, что воспринимая мир в едином потоке разнообразных восприятий, малыши предпочитают прикосновения и осязания. Они доставляют детям не меньше радости, чем зрительные или слуховые восприятия. *Полугодовалая Ася была вовлечена в ситуацию, в которой ее папа и бабушка пересаживали цветы. При этом ей давали возможность брать в руки горшок, перетирать пальцами землю, размазывать ее и разбрасывать. Мажорное настроение Аси можно было услышать издали – девочка агукала и визжала так, что родители беспокоились, как бы она не только не наелась земли, но и не охрипла.*

Было бы наивно думать, что, возможно, описать все многогранное проявление перцептивной одаренности детей в период младенчества. Ведь в этот период ребенок проделывает просто так по масштабности космическую перцептивную работу, на которую в будущем уже не будет способен. И результаты такой творческой перцептивной работы малыша в первый год жизни становятся тем базисом, который определяет дальнейшее его развитие.

**Выводы.** Анализ поведения здоровых детей первого полугодия жизни позволяет говорить об их перцептивной одаренности, которая характеризуется рядом признаков. Это острая необходимость в разнообразнейших восприятиях, которая, судя по всему врожденная, настойчивый поиск объектов восприятий, так же длительная фиксация на воспринимаемых объектах и полная погруженность в такую деятельность, эмоциональная захваченность процессом восприятия и позитивный фон, на котором она протекает.

Развитие перцептивной одаренности наиболее стремительно в первом полугодии, а со временем, когда ребенок получает возможность передвигаться самостоятельно, выходит на новый уровень.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1975. – 320 с.
2. Від вагітності до 2 років / А.Андрущенко, М.Гальченко, М.Кормушкіна та ін. – К.: ТОВ «Видавничий Дім Імпрес», 2007. – 208 с.
3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. Методическое пособие для практических психологов / Е.О.Смирнова, Л.Н.Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. – СПб.: «Детство-Пресс», 2005. – 144 с.
4. Джеймс У. Психология. – Под.ред. Л.А. Петровской. – М., 1991. – 368 с.
5. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 113-122.
6. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Изд-во ЖДУ имени Ивана Франка, 2008. – 316 с.
7. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы. – М.Знание, 1984.
8. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные дети // Вопр. психологии. – 1988. – №4.
9. Міщина Л.П. Психологія творчості: Навч. посібник. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 448 с.
10. Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте / Под.ред. А.В. Запорожца, М.И.Лисиной. – М., 1966. – 300 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопр. философии. – 1989. – №4. – С.88-95.
12. Теплов Б.М. Способности и одаренность. – Т.1. – М., 1985.
13. Чуковский К.И. Собрание сочинений в шести томах. – Т.2. Современники. – М.: Художественная литература, 1965. – 775 с.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ТА САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД РОЗВИВАЛЬНОЇ ДО ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

*В статтє рассматривается проблема исследования особенностей рефлексии способностей и самооценки творческих способностей в условиях изменения развивающей системы обучения на традиционную. Подтверждается ведущая роль высокого уровня рефлексии способностей в развитии самооценки творческих способностей младших школьников, что значительно влияет на успешность школьной адаптации к условиям новой системы обучения.*

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

*The article describes the issue of researching the particulars reflection of abilities and self-estimation of creativity skills under the terms of changing the educational developing system into the traditional one. The article confirms the leading role of high level reflection of abilities in terms of developing the estimation of creativity skills of elementary students what is significantly influence on the sufficiency of school adaption to the terms of brand new education system.*

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

**Постановка проблеми.** Перехід з молодших до середніх класів, а тим паче якщо він супроводжується зміною системи навчання, позначається складними адаптаційними процесами та потребує психологічного супроводу. Нерозуміння змісту та мети навчальної діяльності, вимог вчителя та критеріїв оцінки – далеко не повний перелік труднощів, що можуть чекати на учнів, які в початкових класах навчалися за системою Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. Значну роль у цій ситуації відіграє рівень рефлексії здібностей, від якого залежить розвиток самооцінки творчих здібностей, що в свою чергу значною мірою визначає успішність шкільної адаптації до умов нової системи навчання. Існує необхідність досліджень, які б дозволили виявити взаємозв'язок між рефлексією здібностей та особливостями розвитку самооцінки творчих здібностей.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** У системі розвивального навчання розвиток самооцінки в першу чергу розглядається в процесі становлення учнів як суб'єктів учбової діяльності та як умова активного включення молодших школярів у творчу діяльність. Аналіз взаємозв'язку навчання та розвитку (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн), творчої та учбової діяльності (М.І. Найд'юнов, Ю.О. Полуянов, А.З. Рахімов, В.М. Ямницький), основних принципів розвивального навчання (В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарєв, В.В. Рєпкін, Г.А. Цукерман) показує, що учбову діяльність у системі розвивального навчання можна розглядати як один із видів творчості. Іншими словами учбова діяльність є не лише формально провідною діяльністю, а набуває суб'єктивної значущості для учнів, оскільки забезпечує сприятливі умови для розвитку рефлексії та творчих здібностей. Як зазначає В.О. Моляко, включення в учбову творчість дозволяє учневі суб'єктивно відкрити для себе правила та закономірності, які об'єктивно вже були відкриті [5; 6].

**Формулювання завдань дослідження.** Завданням проведеного дослідження є аналіз особливостей рефлексії здібностей та самооцінки творчих здібностей при переході від розвивальної до традиційної системи навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вибірка досліджуваних включила учнів п'ятого класу. Проілюструємо основні тенденції у розвитку

рефлексії здібностей, виділені за допомогою методики вивчення динаміки здібностей [7].

**Діяльнісний компонент** рефлексії здібностей включає два блоки: актуальні вміння й оцінка їх суб'єктивної важливості та перспективні (бажані) вміння й аналіз причин оволодіти цими вміннями. З метою виявлення актуальних вмінь, досліджуваним були поставлені запитання: «Якими діяльностями та вміннями ти володієш? Оціни їх важливість для себе». Труднощіву розумінні таке формулювання запитання не викликало.

Аналіз діяльнісного компонента в рефлексії здібностей досліджуваних показав поділ виділених вмінь на дві групи: вміння, що описують сферу навчання («танцювати на уроці хореографії, самостійно поставлені танці», «писати вірші», «літературні тексти читати», «вивчати іноземні мови», «шукати цікавий матеріал», «читати», «бігати на фізкультуру», «малювати») та вміння, характерні для сфери дозвілля («грати в шахи», «в'язати гачком і вишивати», «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння різних рослин», «танцювати», «слухати музику», «грати в бадмінтон», «писати сценарії», «робити грим»). Важливими для учнів є як навчальні вміння («танцювати на уроках власні поставлені танці», «вірші писати»), так і вміння, що стосуються сфери дозвілля («грати в шахи», «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння різних рослин»). Всі вміння включають творчий компонент.

Характерним для пояснень досліджуваних причин суб'єктивної важливості виділених умінь є встановлення причинно-наслідкових зв'язків між розвинутими вміннями та планами на майбутнє, а також між розвинутими вміннями та ціннісною підтримкою з боку референтних осіб. Варто зауважити, що до референтних осіб віднесено вчительку початкових класів, а не вчителів, які займаються з учнями в 5 класі.

Рівень самооцінки виділених найважливіших вмінь на 2-3 одиниці нижчий, ніж рівень самооцінки за менш важливими вміннями, що можна пояснити достатньо високим рівнем рефлексії цих вмінь («Я танцюю на балів 8-9, тому що не всі фігури гарно вдаються», «Не завжди мені вдається підібрати слова у вірші, тому ставлю собі 9 балів» тощо).

Другим етапом дослідження рефлексії здібностей є аналіз *перспективних вмінь*. Поставлене запитання не викликало труднощів у розумінні: «Які вміння ти хотіла б розвинути? Чим би ти ще хотіла займатися? Чому?» Оскільки наше дослідження ґрунтується, зокрема, на положенні про те, що вміння у розвитку є здібність, то виділені учнями вміння дозволяють говорити про усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. До цієї групи віднесено вміння, які вказують на усвідомлення можливостей розвитку актуальних здібностей («малювати краще», «робити грим охайніше», «більше мов вивчити», «краще танцювати на уроках хореографії, ускладнювати самостійно поставлені танці», «оригінальніші вірші писати», «краще грати в шахи, цікаві ходи вигадувати» тощо) та нові вміння («малювати», «співати», «стрибати з парашутом», «займатися атлетикою», «займатися баскетболом і більярдом»). Основною причиною розвинути вже набуті вміння є орієнтація на ровесників та дорослих людей, які володіють виділеними вміннями краще, ніж досліджувані («Тому що сестра прекрасно танцює. Я хочу танцювати так, як вона», «Найкраще в шахи грає тато. Ми з ним змагаємося. Я підучусь і буду грати так, як він»). Друга група причин позначає прагнення до визнання завдяки оволодінню нестандартними для віку вміннями («стрибати з парашутом», «займатися

важкою атлетикою», «займатися баскетболом і більярдом»). Ці вміння визначають зону найближчого розвитку досліджуваних.

Загальною тенденцією для більшості невідповідних віковим особливостям перспективних вмінь є їх включення у позанавчальну діяльність. Аналіз показав, що це явище пов'язане зі зміною розвивальної системи навчання на традиційну та, відповідно, зі способами адаптації до нових соціальних умов. З огляду на те, що вимоги до навчального процесу в традиційній системі навчання значно відрізняються від тих навчальних умов, до яких звикли учні, з'являється когнітивний дисонанс, який можна ліквідувати завдяки розвитку творчих здібностей у навчальній та позанавчальній діяльності. У позанавчальній діяльності можна отримати більше свободи вибору. Саме до такого способу ліквідації когнітивного дисонансу вдаються більшість досліджуваних.

Виділення *операційно-когнітивного компонента* у рефлексії здібностей передбачає виокремлення *актуальних і перспективних дій та операцій*, оцінку ступеня їх розвитку учнем у себе та виділення суб'єктивних причин прагнення їх набути. З цією метою було поставлене запитання: «Виділи окремі дії і операції у вміннях (далі почергово називалися виділені досліджуваною вміння)».

Була виявлена така тенденція: детальне виділення дій та операцій у суб'єктивно найважливіших *актуальних вміннях* та більш формальне виділення дій та операцій у менш важливих вміннях. Ілюстрацією цієї тенденції є процес виокремлення розумових операцій. Наприклад, один із досліджуваних у суб'єктивно найважливішому вмінні «вивчати іноземні мови» виділив такі дії та операції: «знати українські та російські слова, вчити слова для розмови, переказувати тексти, вдумуватися у слова, розуміти зміст сказаного». У менш важливому вмінні «читати» виділені дії та операції мали формальний зміст: «Читати – це значить знати алфавіт».

Оцінка рівня розвитку виділених дій та операцій також виявилася залежною від міри суб'єктивної важливості аналізованих умінь. Дії та операції, які описували найважливіші вміння, оцінені нижче, ніж дії та операції, які описували менш важливі вміння. Така закономірність вже зустрічалася на етапі аналізу когнітивного компонента рефлексії здібностей та пояснювалася усвідомленням можливостей подальшого розвитку виявлених найважливіших вмінь. Наприклад, у найважливішому актуальному вмінні зі сфери навчання «танцювати на уроках самостійно поставлені танці» одна з досліджуваних виділила такі дії та операції: «вловлювати ритм, знати основні і вигадувати нові рухи, вміти слухати музику, мати бажання, під час танцю зосереджуватися лише на музиці і відчуттях». Всі виділені дії та операції п'ятикласниця оцінила за 12-бальною системою на 8-10 балів, вказавши на необхідність їх подальшого розвитку: «Всі ці дії ще недосконалі, їх необхідно розвивати, наприклад, рухів потрібно знати більше, краще слухати музику, не лише вловлювати ритм, а й підтримувати його, орієнтуватися лише на себе, вчасно приходити на репетиції із своїми ідеями стосовно танцю», – що засвідчує високий рівень рефлексії актуальних і бажаних дій та операцій, усвідомлення розвитку власних здібностей. Іншими словами, висунута гіпотеза стосовно залежності рівня адекватності самооцінки від рівня розвитку рефлексії знайшла своє підтвердження.

Найважливішими вміннями, що описують сферу дозвілля, були названі такі вміння, як «грати в шахи», «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння» тощо. Вміння «грати в шахи» розбито на такі дії та операції: «Вивчати всі фігури, вивчати всі ходи, проаналізувати способи гри в



шахи інших людей, вивчати основні позиції, прислухатися до тренера, потренуватися з іншими». Серед названих дій та операцій розумова операція «проаналізувати способи гри в шахи інших людей» оцінена на 10 балів, всі інші – на 11-12 балів. Досліджувана вбачає необхідність у розвитку розумової операції «проаналізувати способи гри в шахи інших людей»: «Аналізувати – це дуже важливо, щоб виграти, досягнути успіху. Мені обов'язково це потрібно навчитися робити краще». Вміння «на городі садити цікаві рослини, які виходять, коли змішувати насіння» включає такі дії та операції: «Визначити рослину, яку хочеш виростити, подумати про те, яке насіння хочеш з'єднати, довго доглядати, слідкувати за ростом, читати книги, які стосуються вирощування рослин». Всі дії та операції не вважає доскональними і вказує на необхідність їх розвитку: «З'єднувати насіння потрібно вміліше. Взагалі, я так думаю, щоб робити це добре, потрібно спеціально і довго вчитися». Помітною ознакою дій та операцій, що описують найважливіші вміння зі сфери дозвілля, є пріоритетність виділення практичних дій, ніж розумових операцій. Крім цього, можна стверджувати про високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей у сфері дозвілля та наявність дій творчого характеру.

Загальною тенденцією для опису найважливіших вмінь з обох сфер є детальний опис дій та операцій, взаємозалежність розумових і практичних дій, усвідомлення розвитку власних здібностей та наявність творчого компонента у структурі самооцінки творчих здібностей.

Проаналізуємо способи виділення дій та операцій в актуальних, менш важливих для досліджуваних діях та операціях, до яких, наприклад, відносяться: «літературні тексти читати», «в'язати гачком, вишивати» («Літературні тексти читати – це значить: вловлювати основну думку та сюжет, вміти аналізувати»; «В'язати гачком, вишивати – взяти велику шпичку, голку тримати правильно, набирати петлі»). Виділення дій та операцій у менш важливих вміннях характеризується більшою формальністю, порівняно із описом найважливіших для досліджуваних умінь.

З метою виділення дій та операцій у *перспективних вміннях*, досліджуваним було поставлене запитання: «Які дії та операції ти хотіла б (хотів би) розвинути? Що і як для цього треба робити, щоб... (почергово називалися перспективні вміння із діяльнісного компонента рефлексії здібностей)? Чому?»

Загальною тенденцією під час виділення дій та операцій у перспективних вміннях є залежність детальності виділених дій та операцій від рівня оволодіння названими вміннями: схильність детально описувати найбільш значимі вміння і відносно формально – вміння менш значимі та ті, що є певною мірою соціально бажані та розвинуті раніше. Оскільки виділені дії та операції стосувалися ще не набутих умінь, то, відповідно, їх опис був досить поверховим («Малювати – це значить володіти пензликом і олівцем, вміти розфарбовувати, вміти зображувати природу та людей», «Стрибати з парашутом – потрібно думати, коли стрибати, регулювати висоту»; «Займатися важкою атлетикою – потрібно силу розвивати», «Займатися баскетболом і більярдом – володіти м'ячем»).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** За результатами проведеного дослідження можна виділити ряд тенденцій, які підтверджують провідну роль високого рівня рефлексії здібностей у розвитку самооцінки творчих здібностей учнів, що є важливою умовою успішної шкільної адаптації до умов нової системи навчання:

1. До виявлених актуальних вмінь відносяться вміння, що описують сферу навчальної діяльності та позанавчальні інтереси. Більшість виділених умінь мають творчий зміст. Характерною ознакою у поясненнях досліджуваними причин суб'єктивної важливості виділених вмінь є встановлення причинно-наслідкових зв'язків між розвинутими вміннями та планами на майбутнє, а також між розвинутими вміннями та ціннісною підтримкою з боку референтних осіб. Рівень самооцінки за виявленими найважливішими вміннями за 12-бальною шкалою на 2-3 одиниці нижчий, ніж рівень самооцінки за менш важливими вміннями, що можна пояснити високим рівнем усвідомлення досліджуваними перспектив та можливостей подальшого розвитку найважливіших для себе вмінь.

2. Зміст виявлених перспективних умінь також свідчить про усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей, основною спонукою чого є прагнення отримати визнання. Потреба у визнанні реалізується завдяки оволодінню не характерними для віку вміннями, які визначають зону найближчого розвитку. Ця категорія вмінь допомагає ліквідувати когнітивний дисонанс, який є наслідком нерозуміння нових вимог навчальної діяльності.

3. Процес виділення дій та операцій у виявлених вміннях показав таку тенденцію: детальне виділення дій та операцій у суб'єктивно найважливіших актуальних вміннях та більш формальне виділення дій та операцій у суб'єктивно менш важливих вміннях. Пріоритетними виявилися розумові операції, а не практичні дії. Оцінка рівня розвитку виділених дій та операцій також виявилася залежною від міри суб'єктивної важливості аналізованого вміння. Дії та операції, які описували найважливіші вміння, оцінені нижче, ніж дії та операції, які описували менш важливі вміння. Таку закономірність ми пояснюємо усвідомленням можливостей подальшого розвитку виявлених найважливіших вмінь, зокрема, за допомогою старанності.

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

## ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 7-14.
2. Дусаицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002. – 146 с.
3. Косюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. - 608 с.
4. Кудрявцев В.Т. Приемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 60-68.
5. Моляко В.А. Психология группового решения задач. – К., 1975. – 19 с.
6. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад школа, 1989. – 95 с.
7. Музика О.Л. Рефлексія і динаміка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С.50-54.

## **АВТОРСЬКА ЛІНГВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СІНЕРГІЗУЮЧА ПРОГРАМА НАВЧАННЯ**

*В статті обоснована цілесобразність застосування лінгво-культурологічної розвиваючої програми в рамках вузовського навчання. Виявлені та проаналізовані психологічні синергизуючі фактори, що сприяють розкриттю емоційно-мотиваційних резервів при самореалізації студентів.*

**Ключеві слова:** культурологічний, схема, мікроклімат, самореалізація.

*In this paper an expediency of the linguistic and cultural developmental educational program is justified. The psychological synergetizing factors that condition a disclosure of emotional and incentive reserves in a course of students' self-realization are shown and analyzed.*

**Keywords:** synergetizing factors, scheme, microclimate, self-realization.

### ***Постановка проблеми та обґрунтування актуальності дослідження.***

Актуальність і соціальна значимість вивчення умов креативності особистості навряд чи мають потребу в підтвердженні. Особистість є активним творцем власного розвитку, однак у випадку якщо вона поставлена в певні умови, вона не повністю вільна у своєму виборі. Для перманентного креативного особистісного руху необхідно не тільки усвідомити важливість внутрішньої свободи у своєму житті, але й реально бути вільним. Саме тоді проявляється евристична інтелектуальна активність людини, у процесі якої “всьє время изменяется индивидуальный узор личностных проявлений, приобретая всё более своеобразную и завершённую форму” [13, с. 40]. На цьому інтелектуальному витку саморозвитку людина прагне виходити на шлях творчості з усвідомленням, однак, що керування – це не “навязывание своей воли, господства, а ... соучастие, взаимопомощь, сотрудничество, исходящие из глубин собственного человеческого духа” [3, с. 56]. У науковій літературі лінгвістів, методистів і психолінгвістів вивченню граматики іноземної мови й дослідженню процесу його засвоєння було відведено досить багато місця. Виходячи із цілей шкільної й вузівської освіти, ними, насамперед, вивчалися умови оптимальної та ефективної передачі знань про лексико-граматичну мовну структуру. При цьому культурологічному аспекту в навчальних планах вузів приділяється занадто незначне місце навіть у сьогоденні, як того вимагає наш час, незважаючи на те, що важливість і питома вага культурологічного чинника в реальному взаємодіянні постійно зростають. З жальцем доводиться констатувати, що освітня сфера в цьому плані проявляє істотну консервативність, незважаючи на необхідність першої прийняти та асимілювати інноваційні нововведення і розробки. Але ж тільки в навчальному середовищі індивід може сформуватися як особистість. Таке положення справи послужило поштовхом до створення описаної в даній статті психологічно обґрунтованої авторської програми навчання нової лінгво-культурологічної реалії. Програма була створена та апробована в практиці викладання італійської мови в ряді вузів м. Харкова за період 1989-2008 р.р. Сінергизуючий і культурологічний принципи програми були враховані при розробці дидактичного матеріалу, що був опублікований у вигляді цільної закінченої серії навчальних посібників, які дозволяють вести навчання італійській мові і культурі Італії за основними тематичними курсами – грамика, країнознавство, фразеологія [5-9]. За ці роки був здійснений також порівняльний аналіз ефективності цієї програми навчання

із традиційним як в Україні, так і в Італії, виклад якого визначає тематичні **перспективи** наступних статей.

**Мета** даного дослідження полягає в обґрунтуванні психологічних і синергізуючих принципів, підходів і способів навчання, закладених в авторській програмі навчання і в методиці засвоєння нової лінгво-культурологічної реалії, а також у підтвердженні ефективності даної програми, що проявляється в істотному скороченні часу засвоєння нової лінгво-граматичної структури, у підвищенні мотивації студентів і в здійсненні їх заочної акультурації

**Об'єктом** дослідження є нова для учня лінгво-культурологічна реалія, а **предмет** дослідження становить системно-синергітична організація нової інформації в рамках психологічної навчальної системи лінгвістичного профілю.

**Новизна** роботи полягає у висуванні та аргументуванні гіпотези про релевантну значимість культурологічного чинника, що проявляється в якості синергізуючого резерву в процесі навчання, і в практичному втіленні даної гіпотези в авторській програмі навчання в рамках психологічної навчальної підсистеми. Основними **методами** дослідження є методи тестування, порівняльного аналізу, спостереження та опитування.

Системно-цілісний підхід до вивчення особистості варто застосовувати як до неї самої, так і до об'єкта, на який спрямований процес її пізнання, оскільки завдяки своїй гнучкості та об'ємності він дозволяє розглянути в єдності всі складові пізнавальної діяльності та психологічні особливості її формування. Що стосується галузі викладання-засвоєння іноземних мов, то за останні десятиліття з'явилися різні методики навчання іноземним мовам, що дозволили домогтися непоганих результатів, тому як би а рїогї вважається, що механізм викладання-засвоєння іноземної мови вже налагоджений і не підлягає переробці. У силу чого дослідницький інтерес методистів, лінгвістів і філологів за останні роки був переключений на питання суто лінгво-філологічного характеру. Можливо, це пояснюється тим, що зараз у лінгвістиці, філології та психолінгвістиці змістився акцент у дослідницькій тематиці, перемкнувшись із практичного впровадження на теоретичний аналіз. Про це свідчить відсутність реального застосування результатів психологічних досліджень у практиці сучасного викладання, яке, як і раніше, іде по торованій колії з деякими модифікаціями в навчальному процесі. Психологічні ж дослідження з наполегливістю постулюють очевидний і раніше вже задекларований факт, що не всяке навчання розвиває та що навчання, не спрямоване на розвиток, забезпечує тільки функціонування психіки без відчутної динамічної перебудови мотивації і пізнавально-моральних інтересів [2, 13, 16]. Тому в практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі досить сильно відчувається ригідність і відсутність гнучкості і це попри все те, що в системі шкільного та вузівського викладання далеко не все обстоє так гладко.

Давно існуюче, причому безпосередньо на початку навчання, поаспектне викладання іноземних мов, надлишкове деталізування усіх правил і винятків, а також ігнорування культурологічного чинника не передбачають формування в уяві студента ні «потребности как *предвкушения*» [10, с. 28], ні наочної конкретизації цільової перспективи, ні синергізуючого емоційного настрою. Поаспектність, приміром, змушує нераціонально розподіляти навчальний час: тільки на фонетику приділяється до чотирьох місяців. Слід зазначити, що саме в цей період первісні прагнення студента можуть посприяти формуванню його потреби завдяки одержанню поетапного задоволення, що і забезпечується у рамках даної авторської програми, а вдоволені потреби вимальовують для

нього ланцюжок найближчих цілей, що формують кінцеву мету. Якщо цього не відбувається, то внутрішні прагнення та потреби учня в самореалізації вивчаємою мовою не враховуються, причому на найважливішому, переломному – початковому – етапі навчання.

Дана авторська програма та методика навчання італійській мові виходить за рамки традиційного уявлення і впливає з методики викладання російської мови як іноземної. Вона сублімує в собі знання про психологічні критерії формування мотивації, про закономірності роботи пам'яті, про ефективні способи запам'ятовування інформації та способах створення креативного мікроклімату в навчальній групі. Її головна мета полягає в тому, щоб за максимально короткий строк сформувати у мовленні студента міцні правильні навички в ході засвоєння нових лінгво-культурологічних реалій на базі сформованої мотивації, що відповідає їхнім первісним прагненням. При цьому ми виходимо з того, що не тільки суб'єкт навчального процесу є цілісним, але й предмет його пізнання, тобто язикова структура, – також цілісна й невідривна від культурно-історичної реалії, у якій вона функціонує. Така вихідна передумова дозволяє розглядати навчальну діяльність як взаємозалежну міжфункціональну систему, у якій відбивається особистісна екзистенціальна позиція студента та ураховується його внутрішнє відчуття успішності в навчанні. Розроблений нами Сінергічний Культурологічно-Екзистенційний Системний підхід (СКЕС) до викладання та засвоєння іноземної мови, що є основоположним в авторській програмі, дозволяє нам керуватися принципом розвитку креативних здібностей студентів, реалізація якого сприяє генерації їх психосоматичного енергетичного потенціалу та наступної самоактуалізації в житті [4]. Ключовими моментами авторської програми навчання виступає цілий ряд факторів, при характеристиці яких дається роз'яснення, теоретичне обґрунтування та порівняльний із традиційним підходом аналіз. Їхній прояв розглядається в рамках психологічної самоорганізуючої підсистеми (малої навчальної групи) як на лексико-граматичному рівні, так і на міжособистісному.

На лексико-граматичному рівні виявлені наступні фактори, що обумовлюють ефективність процесу лінгво-культурологічного навчання:

1. Зорова презентація *всього граматичного матеріалу у вигляді схеми*, що дозволяє сконцентрувати мнемічні зусилля студентів на інформації, значущої для них у комунікативному аспекті та необхідної для поетапної реалізації мовотворення. Така репрезентативна форма, дотепер для цих цілей не використовувана, істотно сприяє підвищенню рівня запам'ятовування, оскільки цілеспрямовано фокусує увагу та ефективно випромінює релевантні елементи граматичних категорій, фактично, перегукуючись із підходом «опознання по компонентам» [17]. У нашому випадку, активація образу одиничного компонента даної схеми служила початком побудови усього схематизованого образу даної граматичної категорії, а відповідно – за законом ланцюгової реакції – і пригадування ситуативно-комунікативних моментів її використання у мові. З погляду структурної побудови схеми вона характеризується наявністю основних конструюючих елементів, які відбивають всі релевантні параметри даної категорії. З функціональної точки зору така схема вже за своєю суттю є чимось цілісним і закінченим, пред'явленим в абстрактно-узагальненому виді, і придатна до доповнення додатковими деталями. Однак вона виявляє собою дещо незв'язане і автономне відносно іншої інформації. Метод схематизації, на нашу думку, цінний не стільки стислістю, скільки здатністю висвітлити релевантні конструюючі елементи, які точно та цілеспрямовано відбивають усі

екзистенціально значущі для здійснення комунікації параметри граматичної категорії або явища. Адже загальновідомо, що із всіх сприймаючих систем людини зорова система для основної більшості людей фігурує як базовий канал надходження інформації.

2. **Лаконічність і дохідливість** презентації та пояснень екзистенціально значущих для комунікації правил граматики, що дозволяє досягти концентрації уваги студентів безпосередньо на комунікативно-релевантній інформації, уникаючи її перенасичення через надлишкову зайву деталізацію, що має місце в традиційному навчанні.

3. **Швидкість** виходу в комунікацію вивчаємою мовою, що припускає не стільки реалізацію функції говоріння для студентів, скільки прояв у них здатності до розуміння іноязычної мови за значно швидкий відрізок часу, а саме, за 1-2 місяця при 6 академічних годинах на тиждень.

4. **Концентрація** у часі навчального матеріалу: ознайомлення студентів з усіма категоріями граматики італійської мови в повному обсязі, включаючи самі складні її категорії (наприклад, умовний спосіб дієслова) протягом першого навчального року при такій же кількості годин занять на тиждень. Причому, методичний захід «інформаційної бомби», як ми його назвали, використовується лише в перші два-три місяці навчання, коли студентам вводиться 70% комунікативно-обґрунтованого граматичного матеріалу. Такий нетрадиційний підхід у викладанні мови викликає у студентів інтерес та практично відразу внутрішньо ними приймається, незважаючи на те, що нестандартність методичного засобу йде в розріз із тими методами, до яких вони звикли у середній школі. Первісний інтерес-подив не переростає в упередженість, тому що з перших тижнів навчання затверджується у формі задоволення при їх самореалізації вивчаємою мовою. Найцікавіше ж висвітлюється наприкінці першого навчального року, коли при опитуванні студентів ними наголошується, що «ми і не помітили, як швидко стали розмовляти італійською». Отже, закладена природою інстинктивна потреба дізнаватися нового в них не придушується, а, навпаки, приймає усе більше виразні і певні обриси. Це виражається в задоволенні потребісних передумов, у позитивному відношенні до об'єкта засвоєння та до процесу навчання у цілому. На рівні мовно-рухових операцій і теоретичних узагальнень виявлене як спонтанне вживання потрібної граматичної категорії в мові, так і виведення із практики узагальнюючого граматичного правила. Порівняльний аналіз із традиційною методикою викладання російської мови як іноземної в Італії виявив протилежний ефект: італійські студенти можуть розповісти правило (причому, природно італійською, а не російською мовою), але застосувати його у власній монологічній і діалогічній мові не в змозі.

На міжособистісному рівні релевантними є:

5. Створення стимулюючого **сприятливого мікроклімату** в навчальній групі і формування у студентів перманентного проектування на позитивізм, що цілком залежить від зовнішньо-іміджевої і поведінкової стратегії викладача. Це досягається в результаті зниження внутрішньої напруженості студентів і їхнього розкріпачення, що відбувається в неімперативній синергізуючій формі впливу викладача на групу. При цьому використовуються відповідні невербальні засоби спілкування (посмішка та жести заохочення, задоволене вираження обличчя, стимулюючі інтонації в голосі тощо), які запускають психологічний механізм емоційного зараження, якому сприяє висока енергетика викладача та артистизм його поведінки. Студенти ж легко

заражаються емоціями викладача-креатива завдяки тому, що вони пов'язані з потребою студентів у пізнанні лінгво-культурологічної реальності італійського суспільства. Далі в дію вступає механізм наслідування, що активізується в ході вербальної і невербальної імітації викладача з боку студентів і в реалізації їхнього бажання максимально наблизитися до італійської моделі. Останні дослідження підтверджують, що лінія загально-іміджевого поведіння педагога детермінована рівнем його творчого потенціалу, його здатністю до самореалізації, і особистісною тенденцією створити гармонічні відносини, при яких для оточуючих його людей також стане можливим креативний саморозвиток [11, 14, 15].

6. Формування *зацікавленості* у студентів шляхом включення в канву уроку інтригуючих п'яти-десяти хвилинних мікро епізодів країнознавчого характеру. Дані екскурси в життя, культурні традиції і звичаї італійського суспільства здійснюються викладачем вже з перших місяців навчання. Крім соціо-інформації вони містять різні зацікавлюючі і дивуючі приклади невербальної комунікації італійців. Поступово заповнюючи у студентів лауну в допитливості, вони створюють те, так необхідне «концептуальне і металеве загальне», що забезпечує взаємне зіткнення між власною і новою лінгво-культурологічною реальністю [12, с. 48]. Прослухана в екскурсах інформація є одним із засобів релаксації, фіксується в пам'яті у вигляді значимих інформаційно-пізнавальних образів. Ці інформативні образи запам'ятовуються лише як так зване «тіньове відбиття» того, що було почуто або навіть відтворене в примітивній формі. Цілі перших 2-3 місяців навчання не містять повноцінний їхній переказ, оскільки мовний інструментарій студентів ще не дозволяє їм скористатися лексико-граматичними засобами вивчаємої італійської мови на належному рівні. Метою цього періоду є лише те, щоб інформація дійшла до студентів на рівні усвідомлення, дізнання-розуміння загального змісту матеріалу, у зв'язку з чим викладач підносить його знайомими для студентів або легко пізнаваними за аналогією лексико-граматичними одиницями. У внутрішній мові студентів формується понятійний образ почутої інформації (частково на італійській, частково на рідній російській або українській мові), трансформуючись і консолідуючись згодом у мнемічні інформаційні мініблоки. Як впливає зі сказаного вище, ці мініекскурси відносяться до класу тих, що інтригують і утоляють цікавість, завдяки чому вони емоційно яскраво пофарбовані. Емоційна пам'ять характеризується високою швидкістю і мимовільністю утворення мнемічних слідів [1], тому емоційна насиченість екскурсів є потужним стимулятором активності студентів, які виводять їх, так сказати, зі стану анабіозу. Крім цього, мініекскурси дозволяють благотворно впливати на формування особистості студента також і в моральному аспекті, задовольняючи природну потребу студентів у пізнанні нового та надаючи їм соціально-культурологічні відомості з життя іншого суспільства. У ході такої попереджуючої акультурації моральний розвиток студента здійснюється не тільки через призму морально-етичних принципів власної культури, але й тієї, котра пізнається. Отже, проведені в аудиторії міні екскурси розширюють базову основу для формування світогляду студентів, їх моральності та моральних устоїв.

7. *Мотиваційна спрямованість* студента, яка впливає з «потребности как предвкушения» [10, с. 28]. Позитивно насичена культурологічна інформація у вигляді міні екскурсів, яка супроводжується позитивними емоціями, є значимою і задовольняючою. Вона формує стимулюючі до пізнання відчуження

у формі передчуття. Екскурси є формою зовнішньої ініціації мотиваційного процесу, на творче протікання якого впливає також і позитивізм внутрішньо-групової атмосфери, про що було сказано вище.

8. Стимулювання появи у студентів ефекту «*подиву*», оскільки викладач (завдяки своїм психолого-професійним характеристикам) асоціюється для них з носієм мови. Це обумовлюється високою частотою виїздів викладача в Італію, які дозволяють йому не тільки ознайомити учнів із пізнавальною інтригуючою соціо-національною інформацією, але й привнести в аудиторію інтонаційну та міміко-жестикуляційну барвистість мови і поведінки італійців. Адже його постійні контакти із справжніми носіями мови - італійцями різних професій і областей Італії - мимоволі залишають свій незгладимий відбиток на особистісному, іміджево-експресивному та поведінковому вигляді викладача, що особистим прикладом сприяє розвитку у студентів прагнення дізнатися якнайбільше про Італію і її народ. Відбувається підсвідоме асоціювання викладача з італійцем/італійкою, що цілком обгрунтовано та надзвичайно бажано. Природно, що для створення креативної розвиваючої атмосфери в навчальній групі, у першу чергу сам педагог повинен бути насичений любов'ю, доброзичливістю, повагою, зацікавленістю, а також прекрасно володіти знанням країни, мову якої він викладає.

**Результати дослідження, їхня інтерпретація та висновки.** Результати тестування та опитування виявили ефективність синергізуючої програми навчання і доцільність культурологічних включень на початковому етапі навчання. Більшість тестованих студентів (92%) показали кращу успішність у навчанні щодо якості засвоєння, швидкості сприймання матеріалу та його кількості. Порівняльний, із традиційним навчанням, аналіз виявив меншу мотиваційну зацікавленість студентів, збільшення періоду засвоєння того ж самого матеріалу та повну відсутність наявності заочної акультурації на початковому етапі навчання.

Розглядаючи вищевикладене в рамках синергізуючої парадигми, слід зазначити, що мала навчальна група, позначена нами як підсистема-Б, ієрархічно являє собою саму нижчу структурну одиницю, що входить до складу більшої психологічної навчальної системи (школи, вузу, факультету). Вони характеризуються нелінійністю, дисипативністю, наявністю впорядкованої та неупорядкованої фаз і здатністю до самоорганізації. Запуск і включення механізму самоорганізації починається в момент біфуркаційного (якісного і різкого) переходу, коли флуктуаційні коливання між даними фазами приводять саме до упорядженості, упорядкованості і внутрішньої синергізації в аналізованій системі/підсистемі, іншими словами, – до синергітичної самоорганізації. Всі перераховані вище фактори виступають як моменти біфуркації, у ході прояву яких внутрішньо-групово атмосфера стабілізується і у навчальному процесі випромінюються конкретні мікро- і макроцілі. От чому так важлива особистісна, поведінкова і професійна відповідність керівників даних структур, до яких відноситься і особистість викладач, адже саме від нього залежить як рівень, так і наявність або відсутність креативного мікроклімату в підсистемі, якою він керує.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: МГУ, 1982. – 336 с.
2. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 203 с.



3. Заветный С.А. Homo sapiens и homo villicus: раздумья о разных сущностных сторонах человека // Вісник Харківського національного університету. Філософські перипетії. – № 623. – 2004. – С. 53-57.
4. Иванченко А.А. Концептуальная схема категории сослагательности в итальянском языке и её психолого-педагогический аспект // Вісник Харківського національного університету. – № 726. – 2006. – С. 215-219.
5. Иванченко А.А. Общество и культура Италии. (Учеб. пособ. по итал. яз.). Гриф МОН України № 1/11-2183 от 02.06.2003 г. – Харьков: ХНУ, 2002. – 430 с.
6. Иванченко А.А. Фразеологизмы, пословицы и поговорки в итальянском и русском языках. Учебное пособие по итальянскому языку для студентов старших курсов. (Активное освоение фразеологизмов, пословиц и поговорок). – Харьков: ХНУ, 2002. – 86 с.
7. Иванченко А.О., Ді Нінні Франка, Падоан Івана Марія. «Італійська мова». Частина перша: збірник правил. – Харків: ХНУ, 2003. – 388 с.
8. Иванченко А.О., Еллеро Джузеппе, Ді Нінні Франка, Падоан Івана Марія. «Італійська мова у вправах». Частина друга: курс практичного письмового та усного тренування. – Харків, ХНУ, 2004. – 392 с.
9. Иванченко А.А., Эллэро Джузэппэ, Эллэро Сэрджо. Говорим по-итальянски. (Учеб. пособ. по итал. яз. для студ. языковых и неязыковых фак-в). – Х.: “Форт”, 2008. – 264с.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
11. Кулешова О.В. Психологічні особливості особистісної самореалізації викладача взн: Автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. – Хмельницький: Б.в., 2007. – 20 с.
12. Левадный А.А. Концепт дискурса как когнитивная модель бытия // Вісник Харківського національного університету. Філософські перипетії. – № 734. – 2006. – С. 46-49.
13. Максименко С.Д. Генезис существования личности.– К.: ООО “КММ”, 2006. – 240с.
14. Марковець О.Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. – К.: Б.в., 2005. – 20 с.
15. Остафійчук Т.В. Розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. – Ів.-Фр., 2007. – 20 с.
16. Татаурова Г.П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ...канд. психол. наук 19.00.07. – К.: Б.в., 2007. – 21 с.
17. Biederman I. Recognition-by-components a theory of human image interpretation // Psychol. Rev., 1987, v. 94, p. 115-147.

*Ігнатович О.М. (м. Київ)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ФАХОВОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*В статтє отражены результаты комплексного психологического изучения компонентной структуры профессиональной инновационной культуры педагогических работников общеобразовательных учебных заведений, проанализированы особенности актуализации психологических механизмов развития профессиональной инновационной культуры личности.*

**Ключевые слова:** *професiональна iнновацiйна культура педагогiчних работников, iнновацiйна лiчность, методика комплексного психологического изучения профессиональной инновационной культуры.*

*The results of complex psychological study of component structure of professional innovative culture of pedagogical workers of general educational establishments are reflected in the article, the features of actualization of psychological mechanisms of development of professional innovative culture of personality are analyses.*

**Keywords:** *professional innovative culture of personality, innovative personality, method of complex psychological study and development of professional innovative culture.*

Комплексне психологічне вивчення фахової інноваційної культури педагогічних працівників є одним із необхідних компонентів в змісті підготовки та підвищення кваліфікації робітників освіти. Для цього нами вивчаються особливості прояву і розвитку компонентів фахової інноваційної культури, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності. У зв'язку з тим, що інноваційність педагогічного працівника розглядається не тільки по відношенню до побудови педагогічної діяльності, до її соціально значимих результатів, але й розуміється як характеристика особистості, її властивість, то необхідне вивчення фахової інноваційної культури ґрунтується на аналізі і оцінці знань і умінь з інноваційної педагогічної діяльності, її впливів на існуючу культуру і соціальне середовище. Необізнаність у сфері системних, модульних і локальних інноваційних педагогічних технологій, відсутність засобів аналізу інноваційної діяльності, лише зовнішня оцінка кваліфікації та професійної діяльності педагогічних працівників негативно впливають на розвиток фахової інноваційної культури.

Розроблена нами “Методика комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури” включає виявлення особливостей розвитку таких її компонентів, як: фахова компетентність, інноваційна компетентність, інноваційна спрямованість особистості, готовність до інноваційної діяльності, інноваційна активність [2]. Виявлення рівня розвитку фахової інноваційної культури передбачає самостійне оцінювання педагогічними працівниками кожного компоненту за окремою методикою.

**Фахова компетентність** – фахові знання, уміння, практичні навички як компонент фахової інноваційної культури педагогічних працівників характеризується сукупністю елементарних знань з педагогічної діяльності, а також умінь ефективно застосовувати їх.

Процедура виявлення рівня розвитку фахової компетентності складається з процедури самооцінки педагогічними працівниками особливостей застосування ними елементарних фахових знань та умінь.

**Інноваційна компетентність** – спеціальні теоретичні знання і практичні навички визначається за результатами:

1) виконання педагогічними працівниками тестових завдань з педагогічної інноватики та інноваційної педагогічної діяльності, які характеризують означений компонент;

2) оцінювання отриманих результатів їх аналіз.

**Інноваційна спрямованість особистості** – цінності, що складають внутрішню основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розглядається нами як сукупність цінностей і система індивідуально-значущих і індивідуально-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень. Ієрархія цінностей спеціальності та цінностей інноваційної культури розкривають змістовну сторону інноваційного спрямування особистості. Процедура виявлення цього компоненту фахової інноваційної культури складається із самостійної оцінки педагогічними працівниками властивих їм у даний період професійної діяльності цінностей спеціальності та інноваційної культури, а так само і цінностей, які характеризують ідеального фахівця у зазначеній галузі.

**Готовність до інноваційної діяльності** – особистісні властивості, що забезпечують цілеспрямовану діяльність педагогічних працівників щодо створення та реалізації інновацій. Для виявлення рівня розвитку цього компоненту фахової інноваційної культури застосовується самостійне

оцінювання педагогічними працівниками ступінь вираженості в них необхідних для інноваційної діяльності особистісних властивостей.

Процедура самостійної оцінки педагогічними працівниками представленого переліку особистісних якостей дозволяє визначити рівень розвитку властивих їм особистісних якостей, а також надає можливість проаналізувати особливості самооцінки кожної окремої якості та розробити індивідуальний особистісний профіль кожного педагогічного працівника.

**Інноваційна активність особистості педагогічних працівників** характеризується цілеспрямованими діями, що забезпечують виконання інноваційної педагогічної діяльності, і зацікавленістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій.

Для виявлення рівня розвитку цього компоненту фахової інноваційної культури застосовується самостійне оцінювання педагогічними працівниками своєї зацікавленості і бажання виконувати інноваційну діяльність, а також стійкої її мотивації та постійного виконання.

**Інноваційна сприйнятливість** – сензитивність сприйняття педагогічних інновацій. Для виявлення рівня розвитку цього компоненту фахової інноваційної культури застосовується самостійне оцінювання педагогічними працівниками особливостей сприйняття ними педагогічних інновацій.

Конгруентна валідність, що позначає кореляцію “Методики комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури” з уже існуючими, визначалася за допомогою таких методик, як: опитувальник САМОАО (самоактуалізація особистості) розроблений на кафедрі психології Сімферопольського університету (Н.Ф. Каліна, О.В. Лазукін, 1993-1994); тест діагностики структури інтелекту (Р. Амтхауер); методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№ 105) (16PF – опитувальник); методика “Мотивація успіху та страх невдач” (А.А. Реан); методика “Ціннісні орієнтації” (М. Рокич) [1].

За результатами комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів ( $n = 154$ ) нами визначено, що, в цілому, серед педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів виявлено 3,9% вчителів з високим рівнем розвитку фахової інноваційної культури 50,65% – з середнім рівнем та 45,45% – з низьким. Це свідчить про те, що вчителі загальноосвітніх шкіл характеризуються середнім рівнем розвитку визначених компонентів фахової інноваційної культури.

При цьому показники фахової компетентності (ФК) в обстежених педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів розподілилися відповідно до кривої нормального розподілу.  $X_{\min} = 1$ ;  $X_{\max} = 10$ ;  $\sigma = 2,1$ ;  $M = 5,1$ . Нормальність розподілу її показників підтверджена за Lilliefors –  $p < 0,01$ . Позитивна лівобічна асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ( $A = 0,086418$ ), про це ж говорять такі міри центральної тенденції, як  $Me = 5$  і  $Mo = 5$  (див. табл. 1).

Показники інноваційної компетентності (ІК) розподілилися відповідно до “нормальної” кривої (Lilliefors  $p < 0,01$ ). Середнє значення  $M = 5,8$ ;  $\sigma = 2,2$ . Медіана –  $Me = 6$ .  $Mo = 4$ .  $X_{\min} = 2$ ;  $X_{\max} = 10$ . Позитивна лівобічна асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ( $A = 0,373701$ ) (див. табл. 1).

Результати виявлення в педагогічних працівників загальноосвітніх закладів рівня розвитку інноваційного спрямування особистості (ІСО) розподілилися відповідно до “нормальної” кривої (Lilliefors  $p < 0,01$ ). Середнє значення  $M = 5,4$ . Медіана –  $Me = 6$ .  $Mo = 5$ .  $X_{min} = 1$ ;  $X_{max} = 8$ . Результати досить однорідні ( $\sigma = 1,6$ ). Правобічна асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють показники вищі за середнє із загальною тенденцією до середини ( $A = -0,7235$ ) (див. табл. 1).

Показники готовності до інноваційної діяльності (ГІД) розподілилися відповідно до “нормальної” кривої (Lilliefors  $p < 0,01$ ). Середнє значення  $M = 5,2$ ,  $\sigma = 2$ . Медіана -  $Me = 5$ .  $Mo = 4$ .  $X_{min} = 3$ ;  $X_{max} = 10$ . Позитивна лівостороння асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ( $A = 0,689386$ ) (див. табл. 1).

Показники інноваційної активності (ІА) розподілилися відповідно до “нормальної” кривої (Lilliefors  $p < 0,01$ ). Середнє значення  $M = 5,6$ ,  $\sigma = 1,8$ . Медіана –  $Me = 6$ .  $Mo = 6$ .  $X_{min} = 2$ ;  $X_{max} = 10$ . Позитивна лівостороння асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ( $A = 0,079973$ ) (див. табл. 1).

Показники інноваційної сприйнятливості (ІС) розподілилися відповідно до “нормальної” кривої (Lilliefors  $p < 0,01$ ). Середнє значення  $M = 5,4$ ,  $\sigma = 2,1$ . Медіана –  $Me = 5$ .  $Mo = 7$ .  $X_{min} = 2$ ;  $X_{max} = 10$ . Позитивна лівостороння асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ( $A = 0,330148$ ) (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Показники середнього значення, стандартного відхилення, максимального та мінімального значення, моди, медіани та асиметрії вимірюваних в педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів ознак**

Компоненти ФІК	ІК	ІСО	ГІД	ФК	ІА	ІС
M	5,766234	5,396104	5,149351	5,279221	5,571429	5,357143
$\sigma$	2,177701	1,561041	1,902123	2,05956	1,77439	2,066472
Max	10	8	10	10	10	10
Min	2	1	3	1	2	2
Me	6	6	5	5	6	5
Mo	4	5	4	5	6	7
A	0,373701	-0,7235	0,689386	0,086418	0,079973	0,330148

Предметно-діяльнісний механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів характеризується показниками отриманими за шкалами вимірювання практичного інтелекту за тестом р.амтхауера (amthauer intelligenz-structur-test) – (ra), (zr), (fs), (wu), (me) та шкалами опитувальника самоактуалізації особистості “самоао” – “орієнтація у часі”, “потреба в пізнанні”.

Досліджувані компоненти інтелекту такі, як: вербальний, лічильно-математичний, просторовий та мнемічний, зумовлюють у цілісній структурі особистості діяльність чотирьох відповідних функцій – мовної, лічильно-математичної, просторових уявлень, мнемічної.

Зазначені функції забезпечують формування теоретичного та практичного інтелекту та складають основу предметно-діяльнісного механізму розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників.

У ході аналізу результатів вимірювання практичного інтелекту за шкалами (га) – лічба, арифметичне мислення, (зr) – ряди чисел, індуктивне мислення, (fs) – вибір фігур, просторова уява, (wu) – кубики, уміння мислено оперувати об'ємними тілами у просторі (ме) – увага і пам'ять, визначено, що високі та низькі значення вимірюваних ознак зустрічаються досить рідко, а показники, які наближаються до середнього значення досить часто, що свідчить про нормальність розподілу показників. Педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів були розподілені за рівнями розвитку цих функцій інтелекту. При цьому в 18,73% вчителів виявлено низький рівень розвитку практичного інтелекту, 68,32% – середній, 12,95% – низький.

Показники шкал опитувальника самоао “орієнтація у часі” та “потреба в пізнанні” характеризують предметно-діяльнісний механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів таким чином: високі значення показників за шкалою “орієнтація у часі (15,33%) властиві для вчителів, що добре розуміють екзистенційну цінність життя “тут і тепер”, здатні до задоволення актуальним моментом професійної діяльності, не порівнюючи його з минулими досягненнями і невдачами та не знецінюючи його передчуттям майбутніх успіхів і невдач. Низькі показники (13,56%) показують вчителі, що невротично занурені в минулі переживання, із завищеним прагненням до досягнень, недовірливі та невпевнені в собі. Середні показники властиві більшості педагогічним працівникам (71,11%) і характеризують потенційну здатність особистості до адекватного сприйняття актуальних ситуацій інноваційної педагогічної діяльності.

Високі показники за шкалою “потреба у пізнанні” характерна для вчителів (9,78%), що характеризуються відкритістю до нового в професійній діяльності, безкорисливим прагненням до нового, що не пов'язане із прямим задоволенням яких-небудь потреб, їхнє пізнання більш ефективне, тому що його процес не спотворюється бажаннями і потягами. Такі вчителі не схильні порівнювати та оцінювати, вони просто бачать те нове, що є, і цінять це. Низькі показники (25,83%) властиві педагогічним працівникам, що здатні до пізнання нового тільки для задоволення певних бажань та прагнень, які мають будь-яку користь. Середні показники (64,39%) виявляють педагоги, що потенційно здатні до буттєвого пізнання, інтересу до нового.

Мотиваційно-спонукальний механізм розвитку фахової інноваційної культури педагогічних особистості працівників загальноосвітніх навчальних закладів характеризується результатами отриманими за методикою “Мотивація успіху та острах невдач” (А.А. Реан) і показниками загального прагнення особистості до самоактуалізації (Опитувальник САМОАО).

Аналіз результатів отриманих за методикою “Мотивація успіху та острах невдач” свідчить про те, що серед педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів 19,42% вчителів характеризуються мотивацією на успіх, 17,35% – мотивацією на невдачу.

При цьому 63,23% педагогів мають невиражений мотиваційний полюс, серед них 31,29% – з мотивацією, що наближається до мотивації на успіх, а 31,94% – з мотивацією, що наближається до мотивації на невдачу. Показники загального прагнення до самоактуалізації свідчать про те, що високий рівень

самоактуалізації властивий 10,43% вчителів, середній – 68,94%, низький – 20,63%.

Аксіологічно-рефлексивний механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості працівників загальноосвітніх навчальних закладів характеризується показниками отриманими за методикою “Ціннісні орієнтації” (М. Рокич), за шкалами “Цінності”, “Саморозуміння”, “Аутосимпатія”, “Контактність” опитувальника САМОАО, за факторами МД “Адекватність самооцінки”, Q3 “Низький самоконтроль – високий самоконтроль” методики багатофакторного дослідження особистості Кеттелла (16PF– опитувальник).

Актуальними термінальними цінностями для педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів є матеріально забезпечене життя, фізичне та психічне здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, продуктивне життя, суспільне визнання, розвиток, життєва мудрість. Актуальними інструментальними цінностями – освіченість, вихованість, ефективність у справах, самоконтроль, чесність, чуткість, терпимість, широта поглядів.

Високі показники за шкалою “цінності” властиві педагогічним працівникам (5,41%), що характеризуються цінностями особистості, що самоактуалізується, до яких відносяться такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість. Унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових відносин з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах. Середні показники (69,47%) характерні для педагогів, що прагнуть до вищезазначених цінностей самоактуалізованої особистості, низькі показники властиві 25,12% вчителів і свідчать про недостатність чи відсутність цих цінностей.

Високі показники за шкалою “Саморозуміння”, що властиві для 7,09% педагогів свідчать про чутливість, сезитивність особистості до власних потреб і бажань, орієнтовану зсередини. Такі вчителі вільні від психологічного захисту. Низькі показники властиві педагогам (28,49%), що орієнтуються на думку навколишніх, орієнтовані ззовні. Для них характерна наявність психологічних захистів, що відділяють особистість від власної суті. Середні показники виявлено у 64,42% вчителів.

Низькі показники за шкалою “Аутосимпатія” властиві вчителям (31,42%), що виявляють невпевненість у собі, тривожність, невротичність. Про позитивну “Я-концепцію”, яка добре усвідомлюється і служить джерелом стійкої адекватної самооцінки педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів свідчать середні (59,01%) та високі показники (9,57%).

Шкала контактності вимірює здібність особистості педагогічних працівників до встановлення міцних і доброзичливих відносин з навколишніми. Високі показники властиві 39,05%, середні – 53,71%, низькі – 7,24%.

При низьких оцінках (10,99%) за фактором Q3 “Низький самоконтроль – високий самоконтроль” спостерігається недисциплінованість, внутрішня конфліктність уявлень про себе, педагогічні працівники не стурбовані виконанням соціальних вимог та вимог професійної діяльності. При високих оцінках (57,21%) – розвинутий самоконтроль, точність виконання соціальних вимог та вимог професійної діяльності. Педагогічні працівники слідуєть своєму уявленню про себе, добре контролюють свої емоції і поведінку, доводять всяку справу до кінця, їм властиві цілеспрямованість і інтегрованість особистості. Середні показники виявлено у 31,8% вчителів.

Високі показники за фактором MD “Адекватність самооцінки” властиві 22,61% педагогічних працівників, для яких характерно завищення своїх можливостей і переоцінки себе. Середні показники виявлено у 49,15% вчителів. Заниження своїх можливостей та недооцінка себе є ознакою для 28,24%.

Когнітивно-творчий механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників загальноосвітніх закладів характеризується показниками отриманими за шкалами вимірювання теоретичного інтелекту за тестом Р. Амтхауера (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test) – (LS), (GE), (AN),(KL), факторами М “Практичність – розвинута уява”, В “Інтелект”, Q1 “Консерватизм – радикалізм” методики багатофакторного дослідження особистості Кеттелла (№ 105) (16PF – опитувальник) та шкалами опитувальника самоактуалізації особистості “САМОАО” – “Прагнення до творчості (креативність)”, “Спонтанність”.

Показники вимірювання теоретичного інтелекту за шкалами (LS) – логічний відбір, почуття мови, (GE) – визначення загальних ознак, здатність до поняттєвої абстракції, (AN) – аналогії, комбінаторні здібності, (KL) – класифікація, здібність до суджень, свідчать про те, що високий рівень розвитку теоретичного інтелекту властивий 28,19% педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, середній – 43,29%, низький – 28,52%.

Низькі показники за фактором Q1 “Консерватизм – радикалізм” властиві 49,13% педагогічних працівників, які характеризуються консервативністю, стійкістю за відношенням до традиційних труднощів, вони знають, в що повинні вірити і, не дивлячись на неспроможність будь-яких принципів, не шукають нових, з сумнівом відносяться до нових ідей, схильні до моралізування. Вони чинять опір змінам і не цікавляться аналітичними та інтелектуальними міркуваннями. Високі показники характерні для 35,91% вчителів, які критично налаштовані, характеризуються наявністю інтелектуальних інтересів, аналітичністю мислення, прагнуть бути добре інформованими. Більше схильні до експериментування, спокійно сприймають нові нестійкі погляди і зміни, не довіряють авторитетам, на віру ніщо не приймають. Середні показники виявлено у 14,93%.

Низькі показники за фактором М “Практичність – розвинута уява” властиві 37,28% педагогів, що характеризуються як практичні, сумлінні. Вони орієнтуються на зовнішню реальність і дотримуються загальноприйнятих норм, їм властива деяка обмеженість і надмірна уважність до дрібниць. Високі показники свідчать (43,19%) про розвинуту уяву, орієнтацію на свій внутрішній світ, високий творчий потенціал педагогів. Середні показники виявлено у 19,53%.

Низькі показники за фактором В “Інтелект” є характерними для 14,01% педагогів, яким властиві конкретність і деяка ригідність мислення, може мати місце емоційна дезорганізація мислення. Високі показники властиві 13,96% вчителів, які характеризуються абстрактністю мислення, кмітливістю, швидкою навчаємістю. Середні показники виявлено у 72,03% педагогів.

Високі показники за шкалою “Прагнення до творчості (креативність)” властиві 9,03% педагогічних працівників, що є креативними і характеризуються творчим відношенням до життя. У 69,53% вчителів виявлено середні показники креативності, у 22,44% – низькі.

Спонтанність – якість особистості, що витікає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, які властиві самоактуалізованим особистостям. Високі показники (3,02%) отримані за цією шкалою свідчать про те, що самоактуалізація стала засобом життя, а не мрією або прагненням. Здібність до

спонтанної поведінки фруструється культурними нормами. Середні показники виявлено у 15,6% вчителів, а низькі – у 81,38%.

Таким чином, особливості прояву фахової інноваційної культури педагогічних працівників загальноосвітніх закладів визначаються психологічними механізмами, що забезпечують реальну організацію психічної діяльності особистості педагогів, яка трансформується у їхню активність як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність як процес створення, розповсюдження та впровадження інноваційних ідей, надситуативна активність особистості, під час якої педагогічні працівники виходять за межі нормативної діяльності зумовлює розвиток специфічних властивостей та якостей інноваційної особистості педагогічних працівників. Функціональна структура фахової інноваційної культури має численні прямі кореляційні зв'язки з показниками ціннісних орієнтацій. Найбільша кількість значимих кореляцій виявлена між загальним показником спрямованості особистості до самоактуалізації і компонентним складом фахової інноваційної культури, на основі чого можемо констатувати, що педагогічні працівники з високими показниками фахової інноваційної культури, як правило, задоволені своїм життям, у них висока тенденція до самоактуалізації. Відповідно, чим нижчі показники фахової інноваційної культури, тим більша ймовірність, що особистість не задоволена життям, не змогла реалізувати свої можливості. Отже, чим вищі виявлені показники фахової інноваційної культури педагогічних працівників, тим більш позитивно-генералізовано особистість оцінює суб'єктивні змінення, що відбуваються з нею в процесі інноваційної педагогічної діяльності, тим осмисленішою і змістовнішою є професійна діяльність.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1.БурлачукЛ., Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Бурлачук Д. Морозов. – СПб: Питер, 2000. – 256 с.

2.Ігнатович О.М. Методика виявлення рівня розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Вип. 17 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – С.324-327.

*Каламаж Р.В. (м. Остроз)*

### **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

*В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной самооценки будущих юристов. Делается вывод, что уместно учитывать личный и результативный аспекты самооценки, механизмы и стратегии самооценивания, связь ее когнитивно-эмоциональной структуры и содержательной стороны.*

**Ключевые слова:** *профессиональная самооценка, механизмы и стратегии самооценивания, профессионально важные качества.*

*Results of an empirical researching the peculiarities of self-esteem of future lawyers have been presented in the article. There has been drawn the conclusion that it is expedient to assess personal and efficacious aspects, mechanisms and strategies of self-esteem, and connection between its cognitive-emotional structure and the content side.*



*Keywords: professional self-esteem, mechanisms and strategies of self-esteem, professionally important qualities.*

Основний зміст професійної Я-концепції становить сукупність уявлень про себе як про суб'єкта професійної діяльності, сполучених із їх самооцінкою. Таким чином формування цього особистісного новоутворення у студентів-юристів пов'язане із розвитком особистості як суб'єкта професійної діяльності; розширенням, уточненням уявлень про обрану професію; вибудовуванням еталонного профілю професіонала; актуалізацією потреби здійснити самооцінку шляхом порівняння себе з ідеальним образом професіонала тощо.

Багато авторів вказують на професійну самооцінку як на основний компонент професійної самосвідомості. Як справедливо зазначає О.В. Кащенко, «протягом власного особистісного та професійного розвитку процес самооцінювання є однією з рушійних сил становлення професіонала: керування самооцінкою у значній мірі – це керування своїм професійним і особистим життям» [2, с.1].

Емпіричне дослідження професійної самооцінки студентів-юристів ми здійснювали за допомогою психосемантичної діагностики та спрощеної методики Q-сортування. Вибірка складалась з 30 студентів стаціонарної форми навчання 5-го курсу та 30-х студентів-юристів випускного курсу заочної форми навчання, що отримують другу вищу освіту й працюють в сфері юриспруденції.

Останнім часом методи психосемантики досить часто застосовуються в психології професій для дослідження ставлення до трудової діяльності, оцінки себе як професіонала тощо. Ми використали Бланк спеціалізованого СД для оцінки професіонала, запропонований В.П. Серкіним [5, с. 27].

Після пілотажного дослідження були вилучені шкали, робота з якими викликала труднощі у більшості досліджуваних, й переважною оцінкою за якими був 0.

Опрацювання результатів за вказаною методикою здійснювалося відповідно до таких задач:

- порівняти семантичні універсали щодо оцінки себе як професіонала в групі студентів-випускників стаціонарної і заочної форми навчання;
- порівняти професійну самооцінку студентів обох груп за такими компонентами: 1) самооцінка теоретичної та практичної компетентності й професійного досвіду; 2) самооцінка своєї ефективності; 3) самооцінка професійно важливих якостей і здібностей.

В семантичну універсалью групи студентів-випускників стаціонарної форми навчання входять такі дескриптори: Працездатний (2,63), Відповідальний (2,38), Той, що розвивається (2,37; 2,31), Активний (2,31), Впевнений (2,31), Новачок (-0,31).

Семантичну універсалью групи студентів-випускників заочної форми навчання складають такі дескриптори: Відповідальний (2,3); Цілеспрямований (2); Добросовісний (2,1); Новачок (-0,7).

Як бачимо, групова самооцінка студентів п'ятикурсників відрізняється більшою кількістю дескрипторів, серед яких ті, що вказують на віру в свою самоефективність, в своє професійне майбутнє (Працездатний, Розвивається, Активний) та загальну самооцінку (Впевнений). Серед дескрипторів, що складають семантичну універсалью групи випускників заочного відділення ті, що характеризують професійно важливі якості. Спільним для обох груп є доволі низька оцінка свого професійного досвіду, причому студенти заочної

форми навчання оцінюють себе ще нижче. Таким чином, сам факт включення в безпосередню практичну діяльність за фахом не свідчить про автоматичний приріст своєї самооцінки у цій сфері. Формування впевненості в собі як у досвідченому професіоналі – це доволі тривалий, складний і нелінійний процес, що відбувається в результаті дії складних механізмів самооцінювання.

У цьому зв'язку слід звернути увагу на думку Шевцової Т.С., Доценко Є.Л., Просекової В.М., Андрєєвої О.С. стосовно важливості контакту когніцій та емоцій як складових самооцінки. Саме почуття, емоції своєчасно подають сигнали про ту чи іншу ступінь задоволеності в самостійному оцінюванні своїх професійних досягнень на кожному рівні. З іншого боку, відчуття незадоволеності допомагає розпізнати свої помилки, що потім стає основою для подальшого професійного зростання. Також емоції сприяють визначенню ситуацій успіху та можливості накопичення ресурсного стану, на основі якого стають можливими подальші перетворення в професійній сфері [6, с. 13].

Після перегрупування оціночних шкал Бланку спеціалізованого СД для оцінки професіонала за трьома вищевказаними компонентами, ми можемо бачити, що студенти стаціонарної форми навчання вище оцінюють себе практично за всіма шкалами, особливо велике розходження в оцінках за дескрипторами, що стосуються своєї ефективності:

Таблиця 1

Самооцінка теоретичної та практичної компетентності	Шкали (оцінка -3 -2 -1 0 1 2 3)	Середній бал самооцінки (денна форма навчання)	Середньо квадратичне відхилення	Середній бал самооцінки (заоч. форма навчання)	Середньо квадратичне відхилення
		Освічений-неосвічений(-)	2, 13	0,55	1,7
	Знаючий-незнаючий(-)	1,69	0,59	1,2	0,6
	Підготовлений-непідготовлений(-)	1,69	0,76	1,2	0,33
	Вмілий-невмілий(-)	1,63	1,05	1,4	0,73
	Кваліфікований-некваліфікований(-)	1, 18	1,16	0,9	0,83
	Компетентний – некомпетентний(-)	1, 13	1	1,4	0,49
	Вискочка (-)-заслужений	0,94	0,95	0,6	0,79
	Досвідчений-недосвідчений(-)	0,19	1,39	0,5	1,15
	Досвідчений-новачок(-)	-0,31	2,19	-0,7	1,2
	<i>Середні значення</i>	<b>0,97</b>	<b>1,07</b>	<b>0,91</b>	<b>0,74</b>
Самооцінка своєї ефективності	Розвивається – не розвивається(-)	2,37	0,7	1,7	0,65
	Розвивається – закостенілий(-)	2,31	0,69	1,4	0,5
	Вирішуючий проблеми-невирішуючий проблеми(-)	2,25	0,94	0,7	1,12
	Корисний-непотрібний(-)	2,19	0,91	1,1	0,6
	Ефективний-неефективний(-)	1,75	0,72	0,7	0,63
	Допомагаючий-недопомагаючий(-)	1,68	0,80	1,6	0,71
	Витребуваний-невитребуваний(-)	1,25	1,44	0,6	0,82

	Визнаний - невизнаний(-)	0,81	1,26	0,4	0,97
	Той, кого поважають – той, кого не поважають(-)	1,81	1,01	0,9	0,5
	<i>Середні значення</i>	<b>1,82</b>	<b>0,94</b>	<b>1,01</b>	<b>0,72</b>
Самооцінка професійно-важливих якостей та здібностей	Відповідальний-безвідповідальний(-)	2,38	0,78	2,3	0,58
	Добросовісний - недобросовісний(-)	2,13	0,98	2,1	0,85
	Уміє «подати себе» - «робоча конячка» (-)	2	0,88	0,2	1,34
	Байдужий(-) - небайдужий	1,5	1,06	0,9	1,41
	Жорстокий(-) - гуманний	1,07	1,43	0,9	1,02
	Працездатний-непрацездатний(-)	2,63	0,52	1,9	0,68
	Активний-пасивний(-)	2,31	0,77	1,6	0,53
	Впевнений - неувпевнений(-)	2,31	0,72	1,5	0,87
	Розумний-нерозумний(-)	2,25	0,56	1,7	0,73
	Здібний-нездібний(-)	2,06	0,82	1,8	0,53
	Ініціативний-безініціативний(-)	1,94	1,23	1,5	0,76
	Цілеспрямований-нецілеспрямований(-)	1,5	1,5	2	0,53
	<i>Середні значення</i>	<b>2</b>	<b>0,94</b>	<b>1,5</b>	<b>0,82</b>

Це можна пояснити як віковими особливостями досліджуваних, так і пов'язаною з цим спрямованістю самосвідомості в майбутнє, вірою в свою професійну ефективність. Оцінки студентів заочної форми навчання за згаданим компонентом є значно нижчими, однак порівняння середньоквадратичних відхилень за всіма шкалами свідчить про те, що самооцінки студентів-заочників є більш однорідними, і ймовірно більш усталеними. Тобто ми можемо припустити про існування певного резерву зниження професійної самооцінки студентів-п'ятикурсників на етапі їх входження в безпосередню практичну діяльність.

На сьогодні питання особливостей детермінації самооцінки професіоналів-юристів у вітчизняній психологічній науці є малодослідженим. Практично немає робіт, присвячених вивченню самооцінки як складової професійної Я-концепції студентів-юристів.

З означеної сфери слід звернути увагу на дисертаційне дослідження О.В. Кащенко, присвячене вивченню психологічних детермінант професійної самооцінки суддів. Зокрема, автор розглядає два аспекти структури професійної самооцінки суддів: операторний та результативний. Операторний аспект автор пов'язує з оцінкою себе як суб'єкта діяльності, що проявляється в оцінці комунікативних, креативних, когнітивних, конативних, емотивних груп якостей та вмінь у порівнянні з ідеальним образом «Я-професійного». Результативний аспект є наслідком оцінювання у теперішньому та майбутньому часі професійних задач і дій: прийняття позову (заяви, скарги) до розгляду; підготовка справи до розгляду; розробка варіантів вирішення спору; розгляд справи; прийняття рішення у справі [2, с.14]. Дослідниця робить важливий висновок, що протиріччя між різними аспектами самооцінки виступає

важливою умовою формування структури властивостей суб'єкта професійної діяльності та досягнення високого професійного рівня.

Шевцова Т.С., Доценко Є.Л., Просєкова В.М., Андрєєва О.С. пропонують розглядати такі компоненти афективного рівня професійної самосвідомості: 1) загальна професійна самооцінка; 2) самооцінка своїх професійних здібностей; 3) самооцінка професійної теоретичної та практичної компетентності; 4) самооцінка особистих професійно важливих якостей; 5) рівень професійної самоефективності (віра в свою професійну ефективність в майбутньому); 6) рівень самоповаги й прийняття себе як професіонала; 7) рівень професійних домагань [6, с.13].

Таким чином, важливою складовою змісту професійної самооцінки студентів-юристів є їх ставлення до професійно-важливих якостей, що й стало предметом нашого емпіричного дослідження за допомогою спрощеної версії Q-сортування [1], модифікованою нами відповідно до задач дослідження.

Отримані результати оброблялися за допомогою комп'ютерної програми EXCEL за такими показниками:

1. Визначення рівня самооцінки професійно-важливих якостей.
2. Частка відображення якостей особистості професіонала в самооцінках студентів
3. Середньогрупове бачення особистості ідеального юриста-професіонала.
4. Середньогрупова самооцінка якостей особистості майбутнього юриста.
5. Розходження між ідеальним та реальним професійним Я-образом в розрізі моральних, інтелектуальних, організаційно-вольових та комунікативних якостей.

Серед досліджуваної групи студентів-юристів процентний розподіл рівня самооцінки виявився таким:

*Таблиця 2*

Рівень самооцінки	Студенти-випускники стаціонару			Студенти-випускники заочного відділення		
	Розподіл за рівнем самооцінки, у %	Середнє значення рівня самооцінки	Середнє відхилення	Розподіл за рівнем самооцінки, у %	Середнє значення рівня самооцінки	Середнє відхилення
Високий	40%	0,80	0,12	33%	0,77	0,05
Середній	27%	0,47	0,05	47%	0,46	0,04
Низький	33%	0,20	0,12	20%	0,15	0,16

Як бачимо, серед студентів-випускників стаціонарної форми навчання порівняно із випускниками заочного відділення більша частка тих студентів, які мають високу самооцінку та значно більша частка тих, хто має занижену самооцінку професійних якостей. Серед студентів-заочників більшою, ніж у півтора рази є частка студентів із середнім рівнем самооцінки. На нашу думку, такі результати можна пояснити тим, що студенти-заочники переважно включені у безпосередню професійну діяльність, мають певний стаж роботи у юридичній сфері, а тому їх групова самооцінка більш усталена.

При здійсненні індивідуального аналізу складу підгрупи студентів з заниженою та низькою самооцінкою професійно-важливих якостей ми звернули увагу на те, що в їх числі виявилися успішні студенти - відмінники навчання, активні учасники юридичної клініки, переможці та учасники всеукраїнських і міжнародних олімпіад, конкурсів серед студентів юридичних

факультетів Логічно було б очікувати від цих студентів досить високих самооцінок, тому ми провели з ними додаткові бесіди з метою з'ясування особливостей механізму побудови таких занижених самооцінок. Як з'ясувалося, ці студенти при співставленні ідеального та реального професійного «Я» здійснювали висхідне соціальне порівняння, тобто дуже критично підходили до самооцінки своїх професійно-важливих якостей. Включення до широкого соціального контексту взаємодій у сфері професійного становлення, що не обмежується тільки навчальною діяльністю, сприяло виробленню більш диференційованих критеріїв самооцінювання.

Також для інтерпретації отриманих результатів ми звернулися до зарубіжних теорій, у яких розглянуто проблему формування й функціонування самооцінки (А. Бандура, А. Бек, Е. Еріксон, Ч. Кулі, А. Маслоу, Дж. Мід, К. Роджерс та ін.). Зокрема, в них наголошується на двох основних чинниках формування самооцінки: роль оточуючих та власна діяльність суб'єкта. Причому спостерігається певне протиставлення дослідниками цих чинників. Ми звернули увагу на теоретичні положення стосовно різноспрямованості самоусвідомлення «себе для себе» й «себе для інших», на що звертав увагу Дж. Мід, який виділяв такі компоненти особистості, як І (я) та Ме (мене).

Щоб визначити рівень самосвідомості «себе для себе» ми провели додаткове анкетування серед студентів вибірки, в якому просили погодитися чи не погодитися з наступними твердженнями [4, с.103]:

- 1) я завжди прагну зрозуміти, що собою являю;
- 2) я багато думаю про себе;
- 3) я завжди уважно ставлюся до свого внутрішнього стану.

Для визначення рівня самосвідомості «себе для інших» були використані такі висловлювання:

- 1) я стурбований тим, що про мене думають інші;
- 2) я турбуюся про те, як виглядаю збоку, в очах інших людей;
- 3) мене турбує те, як оточуючі сприймають мою поведінку;
- 4) я часто «одягаю «маску» для інших.

Як з'ясувалося, успішні студенти, які увійшли до підгрупи з низькою та заниженою самооцінкою професійно-важливих якостей, здійснюють самооцінювання переважно за типом «себе для себе», вони не схильні удаватися до рольових «масок», у той час як більшість інших студентів з низькою та заниженою самооцінкою стурбовані своїм дзеркальним Я. Слід також зазначити, що серед студентів з високою самооцінкою виявилися ті, хто показав високий рівень самооцінювання «себе для інших».

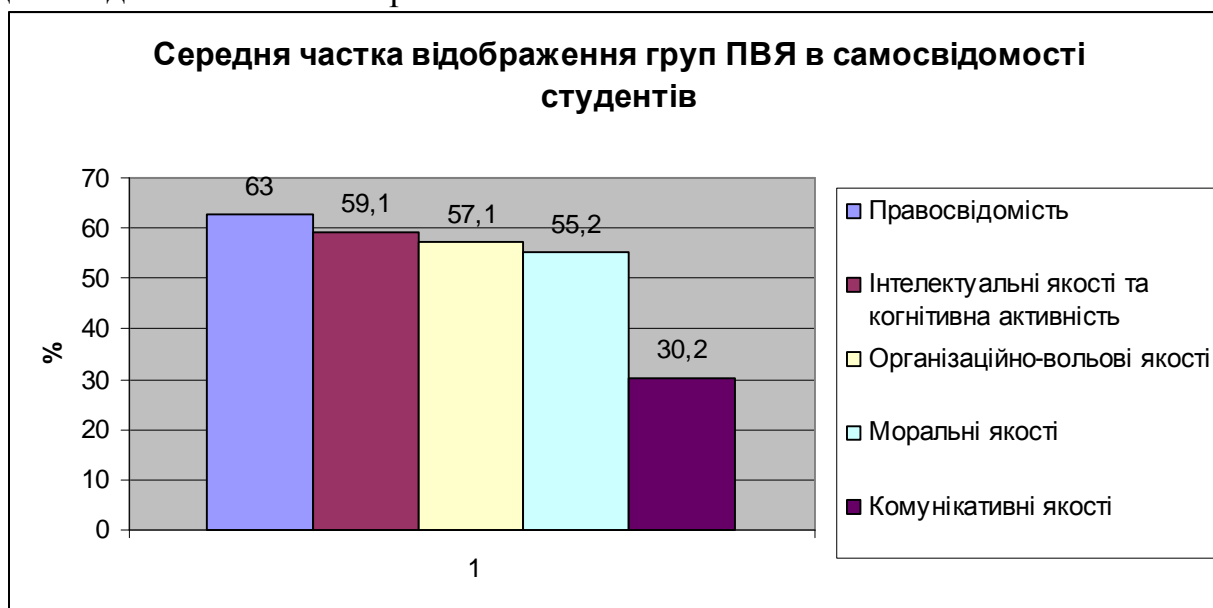
Таким чином при здійсненні діагностики рівня самооцінки студентами професійно-важливих якостей слід брати до уваги не тільки коефіцієнт кореляції між реальним та ідеальним Я, а й враховувати соціально-психологічні механізми самооцінювання, що пов'язані із дзеркальним Я.

Ще одним важливим аспектом досліджуваної проблеми вважаємо вивчення взаємозв'язку між двома основними формами самооцінки студентів: загальною та частковою.

Зокрема, Мечнікова Г.І., аналізуючи праці вітчизняних дослідників, зазначає, що «самооцінка функціонує у двох взаємопов'язаних формах: загальній і частковій. Загальна самооцінка відображає узагальнені знання суб'єкта про себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, а часткова – оцінку конкретних проявів і якостей. Функціонування самооцінки загалом ґрунтується на взаємодії, взаємовпливі загальної й часткової самооцінки,

результатом яких є постійна зміна й корекція обох форм» [3]. Здійснювану нами діагностику самооцінки професійно-важливих якостей можна розглядати як часткову самооцінку, тому викликає інтерес питання про можливі типи її взаємодій із загальною самооцінкою.

Частка відображення професійно важливих якостей розраховувалась як процентне співвідношення числа суджень у групі досліджуваних стосовно кожної ПВЯ до загальної величини вибірки опитаних. Середня частка відображення за окремими групами якостей розраховувалась як середнє арифметичне часток згадувань усіх якостей відповідної групи. Результати подані за допомогою гістограми:



Гістограма 1

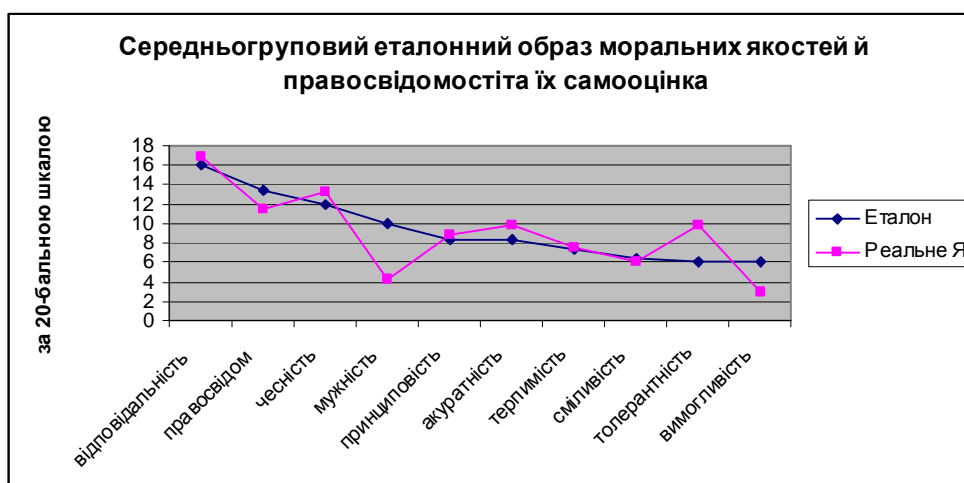
Звертає увагу той факт, що частка відображення правосвідомості як професійно-важливої якості юриста є найбільшою серед інших груп ПВЯ. В той же час, коли конструювання еталонного образу юриста відбувалося імпліковано, без використання заздалегідь заданого списку якостей, частота відображення правосвідомості як важливої складової професійно-правової спрямованості, була набагато меншою порівняно з іншими групами ПВЯ: моральними, інтелектуальними, комунікативними, організаційно-вольовими. Студенти в якості ПВЯ називали переважно глибокі професійні та правові знання, які ми класифікували до групи предметної професійної компетентності, у той час як саме поняття правосвідомості та її емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти залишились неексплікованими. Це свідчить про те, що правосвідомість є інтегрованою до професійної Я-концепції особистості переважно в частині когнітивного знання. Природно, така ситуація не свідчить про відсутність в професійній свідомості студентів поваги до права, закону, переконаності в справедливості правових цінностей та принципів, установок діяти правомірно й в межах професійної етики. Однак, названі інформаційні системи внаслідок їх невідрефлексованості, регулюють поведінку майбутніх фахівців-юристів імпліцитно, вони не досягли рівня метакогнітивної представленості в ієрархічно-систематизованій, а не лінійній конструкції. Таким чином можна говорити про ситуативність, вибірковість, нестійкість правосвідомої саморегуляції. Тобто в кризових, конфліктних, неоднозначних,

незручних та й навіть буденних ситуаціях важко однозначно передбачити в якому напрямі розгортатиметься поведінкова реакція.

З такими результатами корелюють дані опитування студентів з вказаної вибірки за методикою «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я»-концепції особистості (С.М. Петрова)». Стимульним матеріалом слугували два списки із 32 прислів'їв кожен, які адекватно відображають мотиваційну обумовленість Я-концепції особистості. Із переліку можливих за даною методикою мотиваційних тенденцій ми звернули увагу на вираженість нормативної мотивації, яка відображає ступінь поваги індивіда до закону, орієнтацію на виконання соціальних норм, відповідальність, необхідність. Виявилося, що тільки 8% опитаних мають чітко виражену нормативну орієнтацію. Інші 82% характеризуються амбівалентним ставленням до закону, оскільки одночасно погоджувалися, чи однаково не погоджувалися із альтернативно спрямованими прислів'ями, наприклад: «Для чого закони писати, якщо їх не виконувати» і «Закон, що дишло: куди повернеш, туди й вийшло».

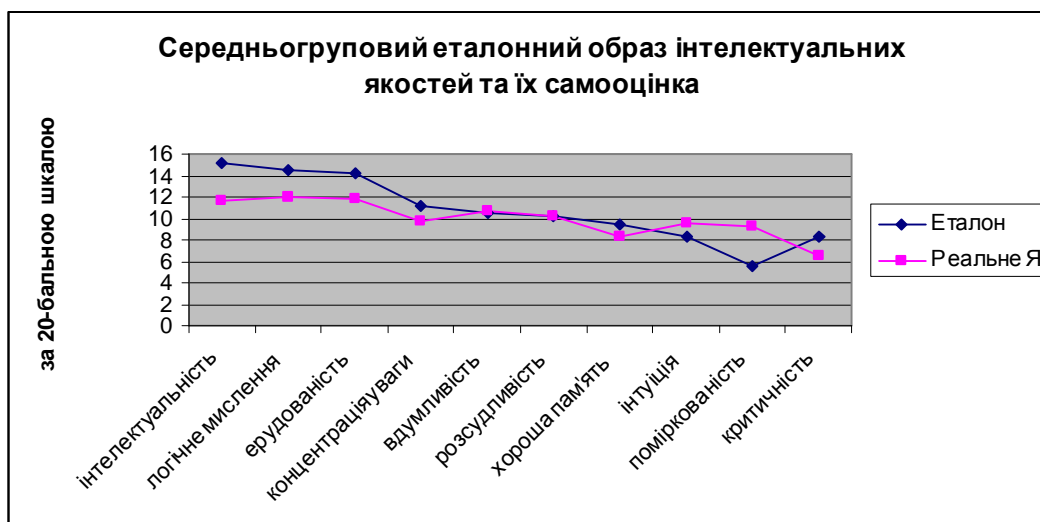
Потребує пояснення також факт значного розходження результатів імплікованого та експлікованого опитування стосовно частки відображення комунікативних якостей в еталонному образі юриста-професіонала. Переважним чином групу комунікативних якостей студенти найчастіше ідентифікують із загальним поняттям комунікабельність, а також із емоційною стійкістю, розвинутими мовними, ораторськими здібностями, у той час як емпатійні якості залишаються недооціненими. Тому, середня частка відображення комунікативних якостей виявилася найнижчою за рахунок низького згадування якостей, що обумовлюють успішну взаємодію під час спілкування, встановлення психологічного контакту, а саме: доброзичливість, тактовність, стриманість, чуйність, співчутливість тощо. Таким чином, найменша диференційованість комунікативних якостей в професійній самосвідомості студентів-юристів диктує необхідність здійснення впливу, спрямованого на зростання їх комунікативної компетентності.

Середньогрупове бачення важливості виділених груп якостей для особистості еталонного юриста-професіонала та розходження між еталонним та реальним професійним Я-образом стосовно відповідних якостей показано на графіках:



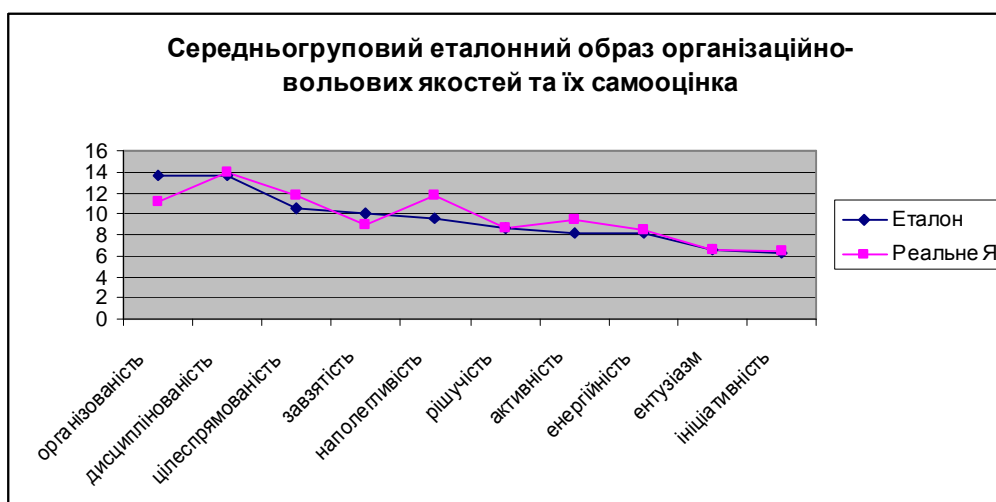
Графік 1

Як бачимо, студенти оцінюють себе як високо відповідальних, достатньо правосвідомих, чесних, принципових, акуратних, терпимих та сміливих. Водночас незначна частина студентів вважає себе недостатньо мужніми та вимогливими. Звертає на себе увагу, що толерантність, яка посіла друге місце за часткою згадувань, оцінюється як менш важлива якість. Більше того, студенти вважають, що ця якість навіть надміру притаманна їм порівняно з еталоном.



Графік 2

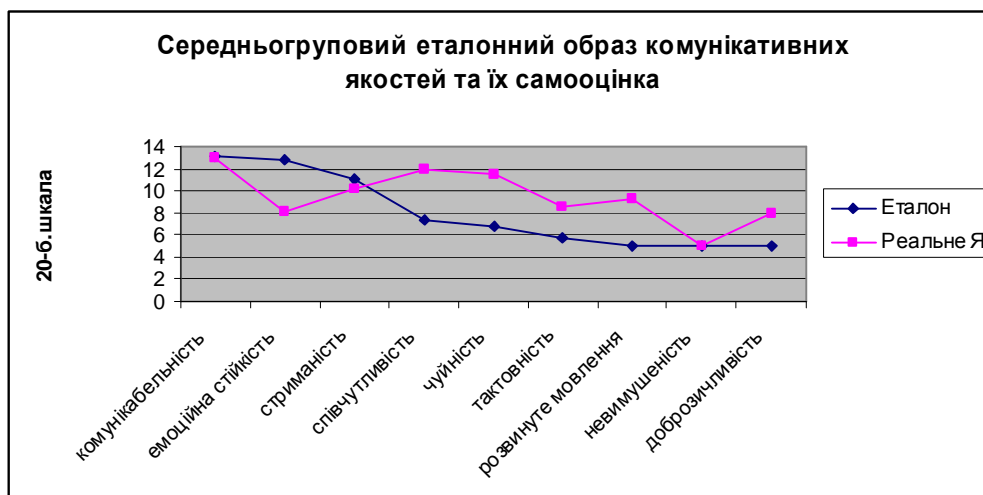
Порівняно із етalonним образом інтелектуальних якостей студенти, як видно, оцінюють себе як вдумливих, розсудливих, з розвиненою інтуїцією, хорошою пам'яттю, надміру поміркваних, недостатньо критичних. Нижче від ідеалу оцінюється інтелектуальність, логічне мислення, ерудованість та здатність до концентрації й стійкості уваги.



Графік 3

Досить високо студенти оцінюють себе за організаційно-вольовими якостями й практично не спостерігається розходжень між етalonним образом та самооцінкою.





Графік 4

Щодо комунікативних якостей, то звертає увагу як співпадіння, так і переважно велике позитивне розходження між еталонним образом та реальною самооцінкою. Тобто студенти оцінюють себе як надмірно співчутливих, чуйних, тактовних. Вони задоволені своєю комунікабельністю, розвинутим мовленням. Разом з тим спостерігається значна різниця між високою оцінкою важливості емоційної стійкості серед професійно-важливих якостей юриста і набагато нижчою самооцінкою вираженості означеної якості.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження засвідчило доцільність дослідження професійної самооцінки майбутніх юристів у єдності особистісного та результативного аспектів; зв'язку її когнітивно-емоційної структури та змістовної сторони; врахування механізмів та стратегій самооцінювання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк О. Психологія Я-концепції: Навч. посібник. – Т.: Економічна думка, 2004.
2. Каченко О.В. Психологічні детермінанти професійної самооцінки суддів Автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.03. / Укр. інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2008. – 19 с.
3. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: Автореф. канд. психол. наук. 19.00.01. / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечнікова – Одеса, 2002.
4. Семечкин Н.И. Социальная психология: Уч. для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 376 с.
5. Серкин В.П. Алгоритм разработки и бланки специализированных семантических дифференциалов для оценки работы, профессии и профессионала // Психологическая диагностика. – 2007. – №5. – С.11-30.
6. Шевцова Т.С., Доценко Е.Л., Просекова В.М., Андреева О.С. Концепция подготовки психологов // Журнал практического психолога. – 2009. – №1. – С. 3-60.

*Киричевський П.І. (м. Київ)*

## ДУШПАСТИРСТВО ПРЕПОДОБНОГО АМФІЛОХІЯ ПОЧАЇВСЬКОГО

*В статтє, на примєре святого Украинской Православной Церкви преподобного Амфилохия Почаевского, анализируется влияние социально исторических, культурных, психологических, мировоззренческих факторов на формирование жизненных ориентаций личности, ее выбор направлений и способов самореализации.*

**Ключевые слова:** *святой, религиозность, покаяние, исцеление, телесные болезни, духовные болезни.*

*In the paper on an example of Saint of the Ukrainian Orthodox Church of Venerable Amfilohiya Pochaevsky, influence of socially historical, cultural, psychological, world-view factors on formation of vital orientations of a person, his choice of directions and ways of self-realization are analyzed.*

**Keywords:** *Saint, religiousness, repentance, healing, corporal illnesses, spiritual illnesses.*

Духовне оновлення суспільства в умовах економічної, політичної, соціальної криз зумовлює необхідність дослідження досвіду духовного супроводження особистості в складних, поворотних моментах її життя в рамках душпастирського служіння.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки дослідження природи людини, її психічних (душевних) станів, розвитку духовності особистості приділяється достатньо уваги. Проте, слід зазначити, що наукові надбання у цих напрямках обмежуються, як правило, теоретико-методологічними даними академічної (світської) психології, ігноруючи своєрідний практичний досвід людей, набутий в рамках душпастирського служіння і духовного піклування. На наш погляд, прийшов час для застосування інтегрованих знань у такій площині вивчення людської психіки як: душевні переживання, почуття, мотиви.

Вивченню повинно підлягати і власне життя людей, які ніколи не вивчали психологію як науку, проте чудово розуміли психологічний стан будь-якої людини, більше того, могли його корегувати. Мова іде про людей, яких прийнято називати святими, а також обранцями Бога, носіями Його благодаті. Пам'ятаючи вислів Ломоносова, що Божу волю не міряють циркулем, можна відмовитись від вивчення своєрідного психологічного і духовного досвіду святих, задовольняючись їх життєписом – викладенням біографічних даних, описом яскравих життєвих подій.

Разом з тим, церковне вчення про свободу людської волі і, відповідно, свободу вибору життєвого шляху дозволяє вивчати життя святих як часову цілісність, проаналізувати вплив соціально-історичних, культурних, психологічних, світоглядних факторів на формування життєвих орієнтацій особистості, вибір нею напрямків та способів самореалізації.

Для складання повноцінного життєопису будь-якої людини, в тому числі і святої, передусім необхідно вивчити історію її життя, починаючи з раннього дитинства. Дане дослідження спирається на положення, згідно якого набір остаточних реакцій дорослого індивіда на певні життєві ситуації пов'язаний з критичним досвідом його попереднього життя, яке змушує індивіда обрати певний спосіб поведінки. Важливі тут не тільки суб'єктивні оцінки фрагментів з історії життя особистості, а й об'єктивні фактори, які впливають на формування індивідуальних типів поведінки.

На нашу думку, звернення до досвіду особистостей, які в минулому вивчали психологію людини не в «тиші» академічних кабінетів, не в лабораторних умовах науково-дослідних інститутів, а у повсякденному житті, допоможе краще зрозуміти сучасну людину, у всій її величчї і нищості. Важливе значення для дослідження має також вивчення життєвого шляху святих – наших співвітчизників і сучасників.

З-поміж великої кількості людей, які стикалися з проблемами людських взаємин і які так чи інакше досягли прояви психіки людини у всій її повноті, привертає увагу постать Якова Головатюка – преподобного Амфілохія Пochaївського. Його дитинство проходило далеко від шуму та суєти великих міст, серед чудової природи. Він народився у тихій долині, серед живописних,

невисоких гір і пагорбів, в селі Мала Іловиця, що на Шумщині Тернопільської обл., у багатодітній селянській сім'ї Варнави Головатюка 10 грудня 1897 року.

У сім'ї Варнави Головатюка панували мир і злагода, які мимоволі передавалися маленькому Якову. У патріархального укладу сім'ї під однією покрівлю, в атмосфері глибокої релігійності проживали сини, доньки, невістки, діти, онуки. Молодші тут з повагою відносилися до старших, допомагали їм у полі і по господарству.

Значний вплив на формування світогляду маленького Якова мала його матір Ганна, богобоязна покірлива жінка, що любила богослужіння та молитву, яку не облишала навіть в полі. Вона благоговіла перед священиками, вважаючи їх святими. Свої почуття вона передавала маленькому синові. Згодом, саме слово приходського священика стало вирішальним у час вибору Яковом життєвої дороги. Таким чином, вже з раннього дитинства Яків, під впливом благочестя своїх батьків, вбирав у собі все найдобріше і святе.

Варнава, батько десяти дітей, був хорошим костоправом. Нерідко його возили до хворих за десятки кілометрів. Подовгу, інколи по двадцять днів, доводилося виходжувати їх, залишаючись біля ліжка страдників до одужання. Коли Яків підріс, батько почав брати його з собою. Хлопець зазвичай допомагав батькові тримати хворих, коли той вправляв зламані кістки, що супроводжувалося нестерпним болем. Для підлітка чужий біль ставав його власним. З дитинства у нього формувалося співчуття до чужої біди і прагнення допомогти. Цьому в подальшому сприяла служба в армії, яка співпала з початком Першої світової війни. Армійські будні Якова розпочались у 165-му стрілецькому полку в м. Луцьку. Згодом, він разом з полком, був направлений у місто Томськ. Далі його становлення як цілителя відбувалось в санчастині в Сибіру, де Яків виконував обов'язки фельдшера. На фронті він віч-на-віч зустрічався зі смертю, там чужий біль став його власним болем. У боях гинули його кращі друзі, тут він пізнав дійсну цінність і власного, і чужого життя.

Молодий солдат потрапив у полон, з якого йому в 1919 р. вдалося втекти і повернутися у рідні краї. У 1925 році Яків Головатюк за порадою приходського священика с. Яловіця, знайшов своє життєве покликання у стінах Свято-Успенської Почаївської Лаври.

У лютому 1931-го року, під час прощання з тілом померлого настоятеля Лаври, молодий послушник раптом відчув всю суєтність і скороминучість життя. Яків немовби прокинувся, йому захотілось негайно очистити душу від гріховного минулого і розпочати нове життя. Біля могили покійного архімандрита Яків виступив вперед і почав привселюдно сповідувати гріхи за все своє прожите життя. Палка сповідь юнака тоді багатьох схвилювала, залишившись у їх серцях на все життя.

Пройшовши чернече випробування, 8 липня 1932 року з волі Діонісія, митрополита Варшавського і всієї Польщі, послушник Яків Головатюк був пострижен у чернецтво з ім'ям Іосиф. У його послужному списку значиться:

- 21 вересня 1933 р. рукопокладений єпископом Антонієм в ієродиякона;
- 27 вересня 1936 р. рукопокладений єпископом Діонісієм в ієромонаха;
- 1 липня 1941 року нагороджений набедреником;
- 3 жовтня 1941 року призначений помічником економа;
- 26 жовтня 1941 року нагороджений наперсним хрестом;
- 10 травня 1951р. призначений помічником охоронця Стопи Божої Матері;

- 18 липня 1952р. призначений садівником лаврського саду із звільненням від колишнього послуху;
- 24 лютого 1953 року зведений у сан ігумена;
- 4 травня 1954 р. призначений на послух при свічному ящику;
- 24 листопада 1955 р. звільнений від колишнього послуху і призначений на клірос;
- 6 квітня 1957р. звільнений від кліроса послуху і призначений духівником богомольців і нагороджений палицею;
- 25 січня 1959 року призначений продавцем свічок у храмах Лаври;
- з 1959 по 1962 рік виконував послух духівника та ін.

Отець Іосиф закінчив повний курс Чернечо-богословської школи при Почаївській Лаврі. Виконуючи різні роботи і послухи у Лаврі, отець Іосиф лікував хворих і особливо прославився, як костоправ. До нього везли страдників зі всієї округи, потік хворих не припинявся ні вдень, ні вночі.

Аби не порушувати лаврського спокою, ієромонах Іосиф поселився у будиночку біля воріт на чернечому кладовищі, де разом з ієромонахом Іринархом прожив близько двадцяти років. Сюди привозили так багато хворих, що деколи вся вулиця Липова була заповнена підводами (до 100 підвід). За часів польського панування лікування у польських лікарів коштувало дуже дорого, тому простий народ з хворими і покаліченими поспішав до отця Іосифа. Він всіх зціляв, не беручи платні. У подяку йому інколи залишали продукти.

Після війни Західна Україна увійшла до складу Радянського Союзу, проте і у нових умовах отець Іосиф продовжував допомагати людям.

Першими проти нього піднялись лікарі, вимагаючи від місцевої влади і намісника Лаврі покласти край медичній практиці недипломованого лікаря, по милості якого вони залишалися без заробітку. Після закінчення війни до отця Іосифа на кладовище стали навідуватися бандерівці і співробітники ДПУ. Одні бачили в ньому співробітника ДПУ, інші підозрювали в приховуванні бандитів і всіляко прагнули від нього позбавитися. Одного разу, надвечір, прийшли незнайомі люди з носилками, зв'язали його і понесли, маючи намір скинути з лаврської галереї. Тільки диво врятувало тоді ченця. Іншого разу до нього опівночі безцеремонно ввірвалися чотирнадцять озброєних чоловіків і зажадали вечері. Повечерявши, далеко за північ, лісові «гості» попросили їх провести. Дійшовши до воріт, командир оголосив отцю Іосифу про розстріл. Тільки заступництво ієромонаха Іринарха врятувало отця Іосифа від смерті.

Кінець 50-х років характеризувався початком нових гонінь на Церкву: по країні розпочалося масове закриття храмів і монастирів, що збереглися, в основному, лише на Західній Україні. Радянська влада, проваджуючи в життя атеїстичні програми, планувала перетворити Почаїв на «комуністичне село» з музеєм атеїзму в Лаврі. Насельникам монастиря пропонувалося покинути територію. За всіма віруючими, ченцями і паломниками був встановлений особливий контроль. У 1959 році місцевою владою були відібрані: земельна ділянка в десять гектарів, фруктовий сад за містом, теплицею, сушаркою, будиночок садівника з пасікою у сто вуликів. Відібрали водокачку з машинами і оснащенням. Усім торговельним застам у Почаєві було заборонено відпускати товари для монастиря, так що насельники позбулися продуктів і найнеобхіднішого. У людей, котрі у ті часи відвідували Почаївську Лавру, почалися проблеми з нічлігом: їх не приймали у міському готелі, а в будинках місцевих жителів щоночі влаштовувалися облави, за приховування богомольців

господарям загрожувало суворе покарання. Зважаючи на таке становище, керівництво Лаври вирішило відкривати на нічліг один з храмів для цілодобової молитви, щоб дати паломникам можливість відпочити. Отець Йосиф приходив до храму, де до ранку служив акафісти.

Якось восени 1962 року його викликали в місто Броди, за сорок кілометрів від Почаєва, до дівчинки із зламаною рукою. Повертався Йосиф у монастир через господарські ворота і не бачив, що відбувається біля Троїцького собору. У цей час до нього підбіг послушник і похапцем розповів, що собор відбирають, плануючи зробити в ньому міську баню і начальник міліції вже відняв у намісника ключі. Отець Йосиф поспішив до храму. Там було багатолюдно, а біля дверей собору стояв з десятків міліціонерів із своїм начальником.

Чернець підійшов до начальника і несподівано вирвав із його рук в'язку ключів. Віддавши їх молодому наміснику Августину, який стояв поряд, Йосиф звернувся до присутніх місцевих жителів із закликом гнати міліціонерів геть. Натхненні закликом улюбленого священника, люди вхопили до рук жердини і налякані міліціонери відступили. Своєю мужністю і сміливістю отець Йосиф відстояв Троїцький собор. Він знав, на що йшов і чекав від влади жорстокої відплати. Минуло не більше тижня. До воріт під'їхала міліційна машина. Міліціонери зажадали пропустити машину у двір. Отець Йосиф був у себе в келії і по молитві благочинного ігумена Владислава, відкрив двері. Шість чоловік накинулися, повалили його на підлогу, зв'язали руки і ноги, рот заткнули рушником і потягнули з третього поверху у двір до машини.

Отця Йосифа повезли зв'язаного за Тернопіль у місто Буданів (більш ніж сто кілометрів від Почаєва) в обласну психіатричну лікарню. Тут його постригли і поголили, що є наругою для ченця, а потім веліли зняти хрест, але він відмовився. Тоді санітари самі зірвали його і вночі, роздягненого, повели до палати «буйних» психічнохворих. Лікарі вводили йому ліки, від яких розпухало все тіло і тріскалася шкіра на тілі.

Люди, дізнавшись, де знаходиться отець Йосиф, почали писати в різні інстанції заяви з проханням звільнити його з лікарні. Про ув'язнення відомого ченця дізналася дочка Сталіна, Світлана Аллілуєва. Їй вдалося звільнити старця в подяку за те, що він раніше зцілив її від душевної хвороби. Після цього, отець Йосиф оселився у свого племінника в рідній Іловиці.

Дізнавшись, де знаходиться старець, до нього почали з'їжджати люди, чекаючи зцілення від різних недугів. Отець Йосиф щодня служив водосвятні молебні і зцілював людей. Поспішали до нього люди, отримували лікування тілесних хвороб і таємних недуг душі. Зцілялися навіть ті, чиї хвороби були хронічними і, на думку лікарів – невиліковні. Він лікував від хвороби, відомої як біснування, повертав слух глухим, сліпим зір, скорботним подавав відраду і втіху. Скільки сліз висушив старець своїми молитвами, скільки горя прийняв у своє серце, плачучи з тими, хто плаче, подаючи при цьому утіху всьому світові, вселяючи в серця радість і надію.

Приїжджали до отця і сучасні молоді хлопці, скаржилися на душевну тугу, відсутність сну і апетиту. Старець ставив їх посеред двору і велів класти по чотириста п'ятдесят земних поклонів; велів, щоб так і вдома кожен вечір робили, та носили хрестики, не випивали, не палили, ходили до церкви, дотримувалися постів, причащалися. Тоді за його словами, “всі нерви вийдуть і будуть здорові”. При цьому додавав, що нерви відчувають біль, але, коли

болить душа, то це не нерви засмучені, а біси мучають і треба постом і молитвою боротися з ними.

Маючи добре серце, отець Іосиф не любив злих людей, бо зло не властиве природі людини. Воно збуджується у ній не без посередництва демонів, а через те злі люди їм і уподібнюються. Старець говорив, що «будь-який гріх обвиває серце, як павутина, а злість, як дріт – спробуй розірви її».

Несхвально відносився святий і до телепередач, які спустошують, обкрадають душу. Після проглядання таких програм, людині зовсім не хочеться молитися, а якщо і примусить себе на молитву, то молитися лише вустами, а серце далеко від Бога. Така молитва, на думку старця – тільки в осуд. Останнім часом чаклуни (т.зв. екстрасенси) посилено працюють над удосконаленням системи кодування людей через телевізори, радіо і навіть електроприлади, бо знають, що закодовані люди покійно виконуватимуть чужу волю.

Дуже часто старцю доводилося терпіти неприємності від своїх невгомних відвідувачів, одержимих бісами. Домашні навіть умовляли його не приймати біснுவатих, бо біси мстили всім, хто живе у дворі і власне йому, на що отець Іосиф відповідав: «Важко терпіти, але і боятися демонів не треба!».

Кажучи словами подвижника, земля в його дворі була просочена сльозами людей, що моляться, тяжко хворих, спраглих всією душею зцілення. Він часто повторював, що діти в наші часи народжуються непокірними, гордими і зухвалими, а потім стають біснуватими. Упокорюючи таких дітей, примушував їх просити вибачення у батьків.

Потрібно було мати велику любов у серці, щоб ніколи і нікому і ні в чому не відмовляти. Він знаходив час для кожного.

Помер подвижник першого січня 1971 року. Ховали отця Іосифа четвертого січня 1971 року. Пройшов час і вдячна народна пам'ять зберегла згадку про Амфілохія Почаївського. Нині він канонізований (проголошений святим) Українською Православною Церквою. І досі ідуть люди до преподобного за зціленням, тепер від його мощів. Актуальними залишаються погляди преподобного Амфілохія на шляхи виходу людини з духової кризи, а також на виховання підрастаючого покоління.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Житіє преподобного Амфілохія Почаївського. – Почаїв, 2005.
2. Життєвий шлях особи: (Питання теорії і методології соціально-психологічного дослідження) / Л.В.Сохань, Е.Г.Злобіна і ін.; Ін-т філософії АН УРСР.– К.: Наук думка, 1987.
3. Короткова Н.В. Розробка Г.Д. Лассуеллом методів політичного психоаналізу // Соціально-політичний журнал, 1998. – №4.

*Кіричевська Е.В. (м. Київ)*

### **ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ СУБ'ЄКТИВНО НЕСПРИЯТЛИВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ**

*В статтє обосновується целесообразность подхода, согласно которому такой вид литературного творчества как поэзия рассматривается в качестве стратегии преодоления субъективно неблагоприятных жизненных ситуаций.*

*Ключевые слова: поэтическое творчество, поэтическая психология, стратегия преодоления, субъективно неблагоприятные жизненные ситуации.*

*In the paper the reasonability of the approach is proved according to such kind of literary creativity as a poetry is considered as the strategy of overcoming of subjectively adverse vital situations.*

**Keywords:** *poetic creativity, poetic psychology, overcoming strategy, subjectively adverse vital situations.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Світ навколо нас змінюється все швидше і, нажаль, не завжди на краще. Особливо піддаються змінам політичні, соціальні та економічні цінності. Єдине, що залишається незмінним – це цінність творчості. Креативність, з багатьма її вимірами – пластичністю, відкритістю, схильністю до експерименту, комунікабельністю, гумором, дотепністю – виступає у якості загального знаменника процесів, які відбуваються в науці, мистецтві і людських стосунках.

Літературна творчість, а власне, її продукти, пропонують читачам зразки подолання тих чи інших несприятливих життєвих ситуацій. Для їх творців вони стають, як правило, можливістю пережити розчарування, розпач, самотність, а також важкі, поворотні моменти власного життя і залишитися вірними собі і своїм поглядам.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Проблемою розуміння художніх та наукових текстів у вітчизняній психології на даний час займаються активно й достатньо успішно (Н.В. Чепелева, М.Л. Смутьсон, О.М. Корніяка, П.О. Білоус, О. Киченко та ін.). Проте, на сучасному етапі чисельні і цілеспрямовані психологічні дослідження поетичних творів практично не ведуться. Одним з ґрунтовних пошуків у сфері дослідження літературної творчості є концепція поетичної психології В.О. Моляко [5]. В її основі лежить вивчення психологічних особливостей творчого поетичного світосприйняття відомих і маловідомих поетів різних національностей і віросповідань. Досліджуючи та інтерпретуючи їх твори, вчений виокремлює мисленнєві та емоційні вектори поетичної перцепції і руйнує стереотипи та усталені уявлення стосовно «великої поезії».

**Об'єкт дослідження:** процес подолання студентами суб'єктивно несприятливих життєвих ситуацій. **Предмет дослідження:** психологічні механізми створення студентами поетичних творів.

**Мета даної роботи:** розглянути такий вид літературної творчості як поезія у якості стратегії подолання суб'єктивно несприятливих життєвих ситуацій.

Пріоритетним принципом, покладеним в основу даного дослідження, виступає позиція Назима Хікмета, який зазначає, що вірші можна писати і з римою і без рими, з розміром і без розміру, з малюнком і без малюнка, тобто з елементами живопису і без них, у весь голос або нашіптуючи – головне, аби було про що говорити і щоб це було виражено у найкращій формі [7].

Важливим кроком до наближення розуміння поетичної психології можуть стати наступні експериментальні підходи:

1. Дослідження процесу створення поетичних творів у єдності мотиваційної, особистісної, соціальної складових творчого процесу, яке надасть можливість визначити психологічні особливості і характер процесу складання студентами віршів.

2. Здійснення порівняльного аналізу процесу складання студентами віршів за певними ознаками, що асоціюються зі специфічними

психоемоційними станами, викликаними суб'єктивно несприятливими життєвими ситуаціями. Незалежно від їхньої індивідуалізованості, поетичні твори, безумовно, мають спільні риси.

Аналітична психологія розглядає творчий акт як вияв життєдайного енергетичного потоку, що оволодіває індивідом і робить його своїм інструментом. У даній концепції існує також погляд на літературний твір як результат синтезу свідомих та несвідомих психічних процесів особистості.

3. Фройд вважав, що всі твори мистецтва за своєю суттю егоцентричні, тобто мають героя, який перебуває в центрі уваги і є проекцією самого митця [13]. Творча діяльність стає типовим прикладом розв'язання психічного конфлікту та досягнення задоволення. Під час творення відбувається енергетичне перевантаження особистості: психічна енергія в полі свідомості різко знижується, натомість активізуються глибинні енергетичні потоки неусвідомленого.

Літературна творчість у концепції психоаналізу є процесом задоволення неусвідомлених бажань. Завдяки їй реальні конфлікти в житті автора усуваються, психічна система самоочищається і досягає стану рівноваги.

Таємницю твору мистецтва фройдівський психоаналіз убачав в особистому життєвому матеріалі автора, зокрема в реальному досвіді дитинства. Отже, літературний твір витлумачується через обставини життя митця. Проте існує інша позиція, яка полягає у тому, що творчість письменника часто є не відтворенням реальної біографії, а відштовхуванням від неї – компенсацією того, що не здійснилося у реальному житті.

У свою чергу, «психоаналітична інтерпретація, – вказував Гадамер, – не намагається зрозуміти, що хоче сказати автор, а, навпаки, намагається зрозуміти, що він не хоче сказати» [4]. І оскільки поетична творчість наскрізь особистісна, вона може бути проаналізована як стратегія подолання суб'єктивно несприятливих життєвих ситуацій.

Специфіка вибору індивідом цілей і, відповідно, стратегій їх досягнення визначається його особистими та індивідуальними якостями, а також ситуацією, яка склалась на даний момент. До особистісних факторів, які втілені у різноманітні стратегії, відносяться: самооцінка, емоційна регуляція дій, характер мотивації, спрямованість особистості та її ціннісні орієнтації. Значну роль у процесі створення стратегій, що реалізуються в житті, відіграє модель світу. Під її впливом у людини формується система соціокультурних уявлень про власне життя та місце у життєвому просторі в цьому світі, а також модель власної життєдіяльності, що проектується у майбутнє і реалізовується у вигляді власного життєвого проекту. Окрім того, ця модель слугує універсальним інструментом для створення індивідуальних життєвих стратегій.

Стратегія, як особистісне утворення, вирізняється системним підходом до подолання труднощів у складних життєвих ситуаціях, де ситуація, як соціальний феномен, – одна з найважливіших детермінант людської поведінки. Проте чіткості у визначенні такого глобального за своєю суттю та змістом поняття у сучасній психологічній теорії та практиці не існує. У цьому і полягає основна проблема емпіричного дослідження даної соціально-психологічної категорії. В антропології та філософії термін “ситуація” використовується для опису тих частин оточуючого середовища, які індивід може переживати, сприймати й інтерпретувати як явище, що має відношення до нього та його поведінки. В найзагальнішому розумінні ситуація – природний сегмент соціального життя, який визначається наявністю залучених у нього людей,



місця дії, сутністю діяльності та ін. Вона також може визначатися як набір цінностей та установок, з якими індивід або група мають справу у процесі активності, яка відповідно планується, а її результати оцінюються [1, 2]. Важливо зазначити, що ситуація включає процес конструювання соціальної реальності. На сучасному етапі розвитку психологічної науки та практики існує цілий спектр досліджень і спроб класифікацій типів ситуацій.

Сучасна життєдіяльність суб'єкта здійснюється у вирі суцільних проблем і негараздів, тому ситуації, в які вона систематично потрапляє, можуть характеризуватися як особливі, важкі, надзвичайні, складні, травмуючі, критичні, напружені, екстремальні і т.п., відповідно до умов, обставин і ситуативної суб'єктивної значущості. Як правило, такого типу ситуації передбачають наявність різноманітних перешкод і труднощів, що значно утруднює або унеможлиблює процес досягнення цілей, реалізації планів та здійснення перспектив. Як правило, зазначені ситуації несуть емоційне забарвлення, тому що пов'язані з переживаннями, які здатні призвести до порушень психоемоційної регуляції, внаслідок чого особистість можуть охоплювати негативні психоемоційні стани. Особа схильна оцінювати такі ситуації як скрутні, а умови, в яких доводиться діяти, як несприятливі. Проте індивід не завжди усвідомлює безумовну цінність і важливість таких подій у своєму житті, що кардинальним чином можуть вплинути на її майбутнє, професійне і особистісне.

У даному дослідженні несприятливі умови та ситуації не відокремлюються і розуміються як подібні, з огляду на те, що ці поняття нерозривно пов'язані одне з одним і не існують окремо. Несприятлива ситуація – це свого роду діяльність в ускладнених умовах, які створюють несприятливу ситуацію. Це підтверджує аналіз наукових праць з означеної проблеми [1, 2, 3, 10], в яких між несприятливими ситуаціями й умовами проводяться логічні паралелі, причому ряд науковців об'єднує їх за властивостями, психоемоційним навантаженням, функціями, які вони виконують. У такому розумінні дані поняття виявляються практично тотожними.

Ситуація і стратегія є поняттями, які знаходяться в одній проблемній площині, що розглядає діяльність подолання. Перед тим, як перейти до аналізу проблеми подолання і власне методів, тактик і стратегій, завдяки яким воно відбувається, слід зазначити, що роль ситуації у цьому процесі достатньо вагома. Емпіричні підходи до проблеми подолання, що ґрунтуються на різних концептуальних засадах, визначаються наступним: стратегії подолання релевантні ситуації. Подолання, як таке, є специфічним для кожної ситуації. У свою чергу, ситуація здійснює вплив на подолання та вибір застосовуваних з цією метою методів, тактик, стратегій. Психологічне подолання є змінною, яка завжди залежить від двох чинників – особистості суб'єкта і реальної ситуації. На одну і ту ж особу в різні часові періоди подія може чинити різний за рівнем травматизації вплив. Вона обирає ту стратегію подолання, яка найбільше відповідає вимогам і умовам ситуації. Варто зазначити, що будь-яка несприятлива ситуація – це індивідуальний феномен, оскільки визначення її труднощі задається самою людиною залежно від її сприймання, оцінки й інтерпретації, а також суб'єктивної значущості.

Аналіз такого виду діяльності як подолання дає можливість зрозуміти, за рахунок чого людина долає життєві випробовування, справляється з різноманітними психічними станами і виходить на більш високий та досконалий особистісний рівень.

Необхідність у процесі подолання виникає за умови, коли особа потрапила у несприятливу ситуацію і потребує активації соціальних, фізичних та психологічних механізмів. У контексті вищезазначеного, стратегія виступає в якості вищого рівня організації управління несприятливою ситуацією.

У прикладному аспекті діяльність подолання можна розглядати як здатність особи справлятися зі складною ситуацією, а також творчо діяти у несприятливих обставинах. Отже, стратегія подолання, у цьому сенсі, є цільовим перепрограмуванням складної ситуації та її управлінням.

У більшості психологічних концепцій [11, 13, 14] відстоюється думка, що кожній особистості притаманні сили, які спрямовують її на реалізацію своїх потенційних можливостей. Представники таких психологічних теорій розглядають ці намагання в контексті творчої діяльності особистості, розкриття її творчого потенціалу. Головним спонукальним мотивом творчості визначається прагнення до самоздійснення у різноманітних життєвих обставинах – як сприятливих, так і несприятливих. Процеси формування життєвого стилю, а також індивідуальних життєвих стратегій подолання несприятливих обставин, за суттю є творчими актами. Е.Фромм, В.Франкл та К.Хорні розвинули ідею про те, що людина – активний діяч, здатний протистояти потужному тиску несприятливих соціальних сил. Фундаментом, на якому ґрунтуються спеціальні здібності, є потенційні творчі можливості особистості.

Таким чином, вияв особистісних психічних чинників, таких як емоційна вразливість, когнітивна пластичність, сенситивність щодо соціальних проблем тощо, є своєрідним ключем до розуміння проблематики творчості загалом.

У контексті даного дослідження складання віршів розуміється як творча ситуація, основною психологічною функцією якої є ліквідація внутрішнього стримування, витіснення та розширення меж задоволення.

Як відомо, справжній митець може скористатися джерелами поезії такою мірою, що досягне неймовірної психологічної розрядки, оскільки саме вона, як ніщо інше, здатна знімати психічне збудження і накопичення невдоволення, викликане різноманітними життєвими ситуаціями і обставинами. Особистість, потрапляючи у різного типу несприятливі життєві ситуації, прагне розв'язати їх, створюючи поетичний твір.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особистість характеризується через прояви її активності, ставлення до власного життя, розвиток рефлексії, здатної реконструювати на новий, якісний рівень стосунки зі світом. Юнацький світ насичений ідеальними настроями, які виводять молоду людину за межі буденного життя. Крім розширення фізичного життєвого простору, юнацтво стає періодом, коли людина починає свідомо формулювати свої ціннісні орієнтації. Молодій людині властиве прагнення бути «як всі». У той же час вона прагне довести оточуючим свою унікальність, що є «кращою за інших», наполягає на тому, аби її «не плутали з іншими». Юнаки демонструють здатність не піддатися тиску суспільства. Отримуючи від нього шаблони в оцінці національних, політичних, релігійних ідей, молодь достатньо успішно орієнтується у цінностях і свідомо шукає власне розв'язання будь-якої соціально значущої проблемної ситуації. Юність прагне сформувати внутрішню позицію щодо себе («Хто Я?», «Яким Я повинен бути?»), по відношенню до інших людей, а також до моральних цінностей. Саме в юності особистість свідомо шукає своє місце серед категорій добра і зла. Вона прагне

випробовувати себе в спокусах і піднесенні, у боротьбі і подоланні, падінні і відродженні – у всьому розмаїтті духовного життя.

Молодій людині, яка здійснює аналіз і зіставлення загальнолюдських цінностей і своїх власних уподобань і ціннісних пріоритетів, належить свідомо зруйнувати або прийняти нормативи і цінності, які визначали її поведінку в дитинстві і отрочстві. Крім того, вона піддається тиску сучасних ідей держави, нових ідеологів і лжепророків. Саме тому вона постає перед вибором неадаптивної або адаптивної позиції у житті, при цьому вважає, що саме обрана позиція є єдино для неї прийнятною і, отже, єдино вірною.

Як би пристрасно не була спрямована юність на пошук свого місця у світі, наскільки б не була вона інтелектуально готова до осмислення всього суцього, багато чого вона не знає. Вона не має досвіду реального практичного і духовного життя. Крім того, саме в юності по-справжньому прокидається дане природою прагнення до іншої статі. Це прагнення може затьмарювати розум, не дивлячись на кмітливність, знання, переконання і вже сформовані ціннісні орієнтації молодого людини. Юність – період життя, коли над іншими почуттями привалює всепоглинаюча пристрасть до іншої людини.

У цьому віці юність готова пережити почуття першого кохання. У кожного воно індивідуальне не тільки за терміном прояву, але і за силою його переживання. Одні переживають глибоке почуття, інші – поверхневі емоції. Саме від духовних якостей особистості молодого людини залежить, яким чином вона себе проявляє у перипетях любовних відносин, наскільки гідно вона вирішує проблеми, пов'язані з успіхом і неуспіхом у коханні.

У такому стані у юнаків виникає потреба в непрямому вираженні своїх переживань, конфліктів, суперечностей. Сенситивність юного покоління до екзистенційних дилем і метафізичних явищ спонукає до поетичної творчості. Переживанням всіляких соціальних, внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів наскрізь просякнуті поетичні рядки молодих поетів.

Постає питання, чому, коли саме і з якою метою вони створюють вірші? Які моменти життя породжують бажання складати віршовані тексти? З'ясувати це доцільно через застосування напівструктурованого інтерв'ю, план якого подається нижче:

1. Чи пам'ятаєте ви, коли був складений перший вірш?
2. За яких обставин він був створений, під дією яких відчуттів, переживань?
3. Коли і чому народжується бажання писати поетичні твори?
4. Чи змінюється ваш емоційний стан у процесі складання вірша, по його завершенню?
5. Чому, на вашу думку, люди складають вірші? Чому ви їх складаєте?
6. Вам допомагає поезія (авторська та інших митців)? У чому саме?
7. Чи впливають на тему, зміст ваших творів соціальні чинники?
8. Який смисл ви вбачаєте в поетичній творчості?

Інтерпретаційний аналіз результатів інтерв'ювання студентської молоді ми маємо намір представити у наступних роботах. Нижче подаються фрагменти молодіжної поезії зі стислим коментарем.

Для ілюстрації психологічних особливостей юнацького віку, якому властиве загострене сприйняття сучасності, годі шукати більш влучного прикладу, ніж нижче представлений вірш:

*Більше нічого сенсу не має,  
Більше ніщо мене не вставляє.  
Ані життя і його всі турботи,  
Ані розбори мирської гидоти.  
Обридли рекламні брехливі плакати,  
Обридли усі, що лиш можуть брехати.  
Кожного дня ті ж самі люди,  
Кожного дня неначе приплуди.  
Простують усі невідомо куди,  
Не знаючи навіть, як їм іти.*

Володимир Мулярчук, студент I курсу педагогічного факультету.

У канві життєвих переплетінь, сповнених успіхами та невдачами, зльотами та падіннями, захопленнями та розчаруваннями, молода людина все ж таки знаходить у собі сили і вірити, і надіятися, і, попри все, любити:

*Мы не имеем права остановиться,  
Мы не имеем права застыть!  
Надо двигаться, к чему-то стремиться.  
Надо все обиды простить!  
Прости людям слова, отпусти эту боль...  
Поверь, станет легче жить,  
Время все умножит на ноль –  
Оно умеет лечить.  
Люби, люби, и будь любимым!  
А кто счастлив, тот простит.*

Ірина Оначук, студентка I курсу педагогічного ф-ту.

По-юнацькі гостро й глибоко студентська молодь відчуває морально-етичні конфлікти, які щоденно, щохвилино їм доводиться розв'язувати. Здатність виокремлювати філософські дилеми, огортати їх у метафори доводить, що юність розуміє та усвідомлює сутність життєвих колізій. Нижче пропонується фрагмент поетичного твору, у якому подається своєрідне розуміння єдності двох протилежностей:

*Когда сойдутся в поединке  
Правда и неправда,  
Доказывая каждая свое,  
Я верю, между ними станет Бог великий  
И скажет слово лишь одно:  
«Любите!»  
А правда и неправда –  
Это палка о двух концах,  
И если правда вам нужна,  
То это с одного конца,  
Ну, а неправда – ясно, что с другого.  
Но палка то одна!  
Вот так подруги две,  
Два злейшие врага  
Обходят землю,*

*Каждый дом и в каждый,  
Их ровня по себе,  
В отдельности в свой дом  
К себе пускает...*

Юлія Черняк, студентка I курсу педагогічного ф-ту.

Студенти у всі часи відрізнялися умінням протистояти натиску суспільних стереотипів, догм, хибних правил і виборювати право бути собою і не виправдовуватися за це. Їх вірші – наче індикатори здоров'я нації. Їм не потрібні інші критерії, вони орієнтуються лише на власні душевні зворушення.

*Ты просто не нужен... поверь, это так...  
Хоть даже пытаешься сделать «не так»...  
Порви и разбей те надежды, мечты...  
Здесь каждый решает, здесь все, но не ты...  
Подумаешь, где-то успел ты сказать...  
Сейчас же, где слово? Где правду узнать?...  
Пусть у тебя и остались молекулы  
Воли и свободы внутри не задетыми...  
Время придет – уничтожат и их...  
Ты здесь никто... ты тень или псих.*

Людмила Пашкова, студентка I курсу педагогічного ф-ту.

Вражає також здатність молодих людей до виявлення та аналізу лабіринтів людських стосунків, відображених у таких рядках:

*Ты стоишь преді мною –  
Я безсила, я німа.  
Я не знаю, що зі мною,  
Я стою, мов нежива.  
Ні, не думай, що соромлюсь,  
Що захочу, те й скажу,  
І не страх мене тривожить –  
Я боятись не люблю.  
І знаю я, що ти не той,  
Ти не мій, я не твоя,  
Ми є різні, ми не схожі,  
Наче небо і земля.  
Але десь далеко в небі  
Відчуваю раптом я,  
Що землі потрібне небо,  
Як і небові - земля.*

Людмила Киричевська, учениця 11 класу ЗОШ.

**Висновки.** Аналіз поетичної творчості юнаків і юнок дає можливість пересвідчитися, що поезія для студентів є своєрідною формою самопізнання та ефективною стратегією подолання життєвих проблем і внутрішньоособистісних конфліктів. «Не дитяча» поезія з уст юнаків і юначок, ще не позбавлених дитячої зовнішності, вражає з подвійною силою і, водночас, захоплює. Для них вона – природний акумулятор життєстійкості й життєтворчості.

Юнацькі вірші – переконливий приклад здатності молодих людей до проектування власного особистого і професійного життя «...за одним із найдостойніших, найнадійніших компасів – компасом творчості» [7]. А потрібно їм для виживання у сучасному світі традиційно мало – розуміння.

У нашому дослідженні ми не ставили за мету визначити відповідність поезії молодіжної «великій поезії», проте упевнилися у тому, що сучасні юнаки є справжніми митцями, адже далеко не кожному під владу опанувати творчу за характером стратегію життя. Вони – поети і, отже, є тими щасливими людьми, котрі, за висловлюванням І. Франка, «мають здібність видобувати ті глибоко заховані скарби своєї душі» [12].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская А.А. Сознание личности в кризисном обществе / А.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова.– М.: ИП РАН, 1995. – 193с.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психол. журнал. – 1994. Т.15. – №1. – С. 3-18.
3. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агенство, 1998. – 263 с.
4. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика / Г.-Г. Гадамер // Пер. з нім. – К., 2001. – 285с.
5. Моляко В.А. Поэтическая психология / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. –Т.12. – Вип.3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 7-21.
6. Моляко В.А. Трансформация реальных событий и личностей в творческом восприятии мифологического мира / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: 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.
7. Моляко В.А. Творческое поэтическое мировосприятие / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. –Т.12. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 7-19.
8. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс // Пер. с англ. – М.: Прогресс; Універс, 1994. – 480 с.
9. Смутьсон М.Л. Психология розвитку інтелекту / М.Л. Смутьсон. – К., 2001. – 276 с.
10. Соловьев Э.Я. Поведение в экстремальных ситуациях. / Э.Я. Соловьев. – М.: Антал, 1996. – 96 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл // Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
12. Франко І. Краса і секрети творчості. / І.Франко // Зібрання творів у п'ятидесяти томах. – Т.31. – К., 1980. – 380 с.
13. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / З. Фрейд – К., 1998. – С.154-155.
14. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм // Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
15. Чепелева Н.В. Проблеми психологічної герменевтики. / Н.В. Чепелева. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

*Корнієнко І.О. (м. Мукачєво)*

### МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ

*Раскрывается содержание понятий "coping stress" и "coping behavior". В качестве теоретических предпосылок развития учения о преодолении психологического стресса рассматриваются основные положения эволюционной теории, психоаналитического подхода, теории жизненного цикла развития человека. Проводится анализ личностно-ориентированного подхода к преодолению стресса и, в частности, различных направлений*

его изучения – психоаналитических традиций, теорий личностных черт. Особое внимание уделено анализу защитных механизмов преодоления – их осознанности, адаптивности, иерархической структуре.

**Ключевые слова:** психологический стресс, преодоление психологического стресса, личностно-ориентированный подход, защитные механизмы.

*"Coping stress" and "coping behavior" notions content is revealed. The main ideas of theory of evolution, of psychoanalytic approach, of man's life cycle development theory. The analysis of personal-oriented approach towards stress coping and different tendencies in its study such as psychoanalytic tradition personal traits, perception styles are carried out. Special emphasis on coping defense mechanisms its awareness, adaptability, hierarchical structure as well as on the interrelation of personal adaptation mechanisms with thinking, attention, etc. functions is placed.*

**Keywords:** coping stress, coping behavior, man's life cycle development, personal-oriented approach, interrelation of personal adaptation.

Життєдіяльність людини пов'язана з розвитком і проявом різних функціональних станів, деякі з яких роблять істотний вплив на його здоров'я і працездатність. Управління функціональним станом, розробка і застосування різних засобів профілактики і корекції функціональних порушень є предметом численних досліджень в психології і фізіології праці, проте у віковій та педагогічній психології спостерігається явний дефіцит досліджень, присвячених опанувальній стороні на етапі первинної професіоналізації.

**Метою даної статті** є психологічний аналіз особливостей динаміки опанування стресу у співвідношенні з механізмами психологічного захисту з позицій особистісного підходу. **Проблема** подолання стресу припускає вивчення закономірностей формування і реалізації процесів превентивного і оперативного захисту організму і психіки від стресових ситуацій, розвитку і прояву різних стратегій і стилів поведінки в цих умовах; особистісній детермінації процесів опанування; ролі функціональних ресурсів у формуванні прийомів протидії стресу і ін.

У західній літературі ця проблема знайшла віддзеркалення в поняттях "coping stress" і "coping behavior". Поняття "coping stress" і "coping behavior" передбачають різноманітні форми активності людини, що охоплюють всі види взаємодії суб'єкта із завданнями і проблемами зовнішнього або внутрішнього світу [1]. Подолання стресу повинне розглядатися як процес, оскільки, не дивлячись на наявність деяких стійких паттернів, взаємозв'язок людини з умовами середовища постійно змінюється. Сучасні підходи до розуміння подолання стресу сформувалися на основі чотирьох взаємозв'язаних концепцій: 1) еволюційній теорії поведінкової адаптації; 2) психоаналітичного підходу і теорії розвитку; 3) теорії життєвого циклу розвитку людини 4) вивчення поведінки за умов життєвих криз [3].

Як стресові, розглядаються ситуації максимальної психічної напруженості без уточнення їх специфічності. Такі ситуації спричиняються впливом стимулів, так званих «стресорів» або «стрес-чинників», природа яких може бути різною. Проте, на думку багатьох дослідників, наявність тільки об'єктивних стимулів не є достатньою умовою для появи у людини стресової реакції. В цьому сенсі Р.Лазарус ввів поняття «психологічний стрес», підкресливши тим самим, що людина сама створює для себе стресові чинники. Стресова ситуація, за Р.Лазарусом, є «індивідуальним феноменом» [5], в основі виникнення якого лежить когнітивна оцінка людиною певного рівня загрози ситуації і усвідомлення нею неможливості опанування. В цьому аспекті «стресові» є узагальнюючим поняттям ситуацій психічної напруженості, які

включають до себе ряд ситуацій, що охоплюються поняттям «важкі» або «неуспіху». Особливим чином описує стресові ситуації Ф.Є. Василюк. Розглядаючи стрес як критичну подію і в той же час, як «перманентний життєвий стан» автор наголошує, що цьому типу ситуацій відповідає онтологічне поле «вітальність», блокування якого і призводить до виникнення стресу [9].

В рамках особистісного підходу можна виділити декілька напрямів дослідження, що відображають погляди різних наукових шкіл. Історія вивчення стратегій розпочинається психоаналітичним описом захисних механізмів, пов'язаних з внутрішньоособистісними конфліктами. А.Фрейд виділила сім базових захисних механізмів: придушення, заперечення, проекція, регресія, істерія, нав'язливі дії і сублімація. Придушення і заперечення включають різні форми відмови від інформації про події або відчуття. Істерія викликає зайве загострення, "роздування" проблеми. Особливістю нав'язливих дій є фіксація уваги, за якої людина може довго перевіряти кожен свій крок, вишукуючи помилки. Регресія характеризується зміною знаку емоційної реакції, наприклад, з гніву на захоплення. Проекція і регресія схожі між собою тим, що припускають відмову від оцінки людиною власних відношень до події. З іншого боку, в ситуації конфлікту зріла особистість може застосувати сублімацію, результатом якої є трансформація напруги у більш прийнятні форми для особистості. Відповідно до цієї моделі, спосіб подолання пов'язаний не стільки з наявними стимулами середовища, скільки з діями людини, спрямованими на вирішення проблеми. Метою захисних механізмів є регулювання емоцій, зниження тривоги будь-якими можливими засобами [7].

При вивченні подолання стресу виникає парадокс: логічно припустити, що захисні механізми мають бути недостатньо ефективними, проте практика часто наводить протилежні приклади. Г.Вайллант спробував подолати цю суперечність за допомогою розгляду захисних механізмів як стилів адаптації [14].

Автор відходить від традиційної психоаналітичної теорії, вважаючи, що використання захисних механізмів слугує збереженню цілісності особистості у важких обставинах і класифікує захисні механізми за критерієм їх усвідомленості, виділяючи чотири види захисних механізмів: проектні, незрілі, невротичні, зрілі. Їх ієрархія заснована переважно на ступені спотворення реальності конкретним механізмом: у перерахованому порядку кожен подальший механізм має меншу спотворюючу силу і тому є менш "патологічним". Агресивні люди, що приписують гнів іншій, використовують незрілі механізми; людина, що трансформує агресію в необгрунтоване захоплення, використовує невротичний механізм; людина, що сублімує свої переживання діє під впливом зрілого механізму. Проектні механізми включають такі важливі стратегії, як заперечення - нездатність визнати, що подія відбулася і ілюзорну проекцію, яка може супроводжуватися параноїдальними фантазіями і крайніми формами реакції (наприклад, насильством) [2, 3].

Г. Вайллант був одним з перших, хто вивчав процеси опанування в повсякденному житті і вніс зміни в психоаналітичну теорію подолання з урахуванням феноменів процесу адаптації. Він визнавав, що використання захисних механізмів не завжди є свідомством патології, проте його міркування про неусвідомленість адаптаційних стратегій характеризуються деякою непослідовністю. Вчений пропонує конкретні фактори розвитку особистості і, зокрема, розглядає три моделі цього розвитку: нейробіологічну, теорію



соціального науління і відображення (імпринтинг) [15]. З нейробіологічних позицій передбачається, що ускладнення нейронної організації відбувається протягом всього життя, забезпечуючи тим самим розвиток складніших психічних механізмів (стійкість до парадоксів, можливість сублимації і ін.). Додамо, що соціальна підтримка підвищує відчуття захищеності і самоповаги, що полегшує розвиток захисних механізмів і підкріплює використання зрілих способів захисту.

Н. Хаан зробила спробу точніше визначити, що лежить у основі усвідомленої або неусвідомленої регуляції адаптації, об'єднавши процеси адаптації і захисні механізми подолання в інтегровану психодинамічну систему [8]. На протигагу підходу Р.Вайланта, вона стверджувала, що захисні механізми є патологією, і створила ієрархію механізмів адаптації, ґрунтуючись на ступені усвідомленості використовуваних стратегій.

Н. Хаан виділила десять базових – процесів, які можуть виявлятися в трьох видах дій: *подолання* – свідомі, гнучкі, цілеспрямовані дії, що допускають прояви емоцій, середньої сили; *захист* – вимушені, негативні, ригідні дії, спрямовані, насамперед, на опанування з тривогою, а не з проблемою; *уникнення* – автоматизовані і ритуалізовані ірраціональні дії, що істотно спотворюють міжособистісні взаємини.

При реалізації такого способу дії, як захист, процес сенсотворення виявляється у формі раціоналізації або оцінювання своїх дій. При уникненні воно перетворюється на помилкові спогади (конфабуляції) про події, факти: людина говорить про спробу захиститися, але не діє.

Таблиця 1

### Характеристики дій опанування, захисту і уникнення

Критерій	Вид дії		
	Опанування	Захист	Уникнення
Можливість вибору	Характеризується гнучкою цілеспрямованою поведінкою	Відмова від вибору, ригідність	Автоматизми, стереотипізація
Спрямованість	Орієнтація на майбутнє, враховуючи вимоги теперішнього	Відмова від минулого	Дії, засновані на уяву про власну неповноцінність
Відношення до реальності	Орієнтовано на вимоги реальності у певній ситуації	Спотворені вимоги про реальність	Виключає будь-яку реакцію на реальність
Диференціація свідомих і підсвідомих процесів	Існує розрізнення свідомих і підсвідомих процесів	Свідомі і несвідомі процеси не диференціюються	Потреби розглядаються як основна причина поведінки
Керування поведінкою	Потреби організму враховуються, афекти контролюються	Поведінка заснована на вірі у можливість усунення порушень	Повна домінанта афективної поведінки
Характер задоволення потреби	Визнає різні форми задоволення потреб (діагностика, керування і утримання)	Відтермінування реалізації потреб	Часткове задоволення обмеженого ряду потреб

Згідно Н. Хаан, люди використовують подолання, коли можуть діяти, а захисту – коли повинні діяти. Теорія Н. Хаан відходить від традиційної психоаналітичної концепції, виражаючи більшою мірою конструктивістські, ніж реактивістські погляди на адаптацію, і стверджує, що люди не стільки пасивно реагують на навколишні умови, скільки змінюють, оптимізують їх.

Якщо раніше опанування і захист розглядалися як зовсім окремі структури, то в даний час захисні механізми розуміються в більшості випадків як передумова загальних процесів адаптації, спрямованих на взаємодію з середовищем. За Р.Уайтом, адаптація до важких обставин включає захист, управління і подолання [16]. Подолання виконує три важливі функції: 1) забезпечення достовірною інформацією про навколишні умови; 2) підтримка задовільного внутрішнього стану для процесів діяльності і обробки інформації; 3) збереження гомеостазу, цілісності організму і незалежності поведінки, свободи гнучкого використання наявних засобів.

Внесок Р. Уайта полягає у визначенні значущості отримання інформації про навколишні умови. Під захисними процесами він розуміє вимоги, необхідні для збору інформації і дій в даних умовах. Люди, що знаходяться в полоні власних емоцій, не здатні до адекватного вирішення проблем, тоді як захисні процеси, очевидно, сприяють їх вирішенню. Це не є самоціллю метою, але сприяє збереженню цілісності і незалежності особистості, її самоствердженню і самоповазі. Захисні процеси, якщо вони спрямовані на підтримку цілісності особистості, сприяють її розвитку і виступають швидше як необхідний, ніж як патологічний компонент опанування. За Р. Вайллантом захисні механізми можна класифікувати за ступенем спотворення реальності, при цьому найбільш зрілі механізми є такими, що найменш спотворюють суб'єктивну реальність особистості. Для Н. Хаан свідомі процеси подолання самі по собі є більш адаптивними, а захисні процеси – більш патологічними [6].

Представники психодинамічної концепції, об'єднуючи подолання і захист, більш схильні до вивчення умов середовища. Вони вважають за краще визначати захисні процеси як спосіб контролю над емоціями, що дозволяє ввести в дію орієнтовані на проблему поведінкові стратегії. Характерною особливістю проблемно-орієнтованого підходу до подолання стресу є акцент на залежності використовуваних стратегій опанування проблем від вимог середовища. Передбачається, що різним типам стресорів відповідають різні види рішень і процесів їх подолання. Спосіб, за допомогою якого людина справляється із смертю іншої людини, може відрізнятися від способів, за допомогою яких та ж людина долає обмеження, пов'язані з власною хворобою, або від способів, вживаних для пошуку нової роботи після звільнення.

В цілому, люди в умовах втрати (наприклад, хвороби або смерті близьких) частіше використовують стратегії опанування, переважно спрямовані на емоції. Якщо ж проблеми носять міжособистісний або діловий характер, включають загрозу або негативні оцінки, то стратегії є більш проблемно-орієнтованими. Таким чином, люди змінюють техніку копінгу залежно від вимог ситуації.

Л. Пірлін і К. Шулер класифікували стресори за п'ятьма основними соціальними сферами: робота, брак, дитячо-батьківські стосунки, домашнє господарство і здоров'я [12]. Вони виявили, що в різних соціальних ролях людьми використовуються абсолютно різні стратегії подолання. Така стратегія, як підтримка дисципліни у дітей, яка використовується для вирішення дитячо-батьківських проблем, абсолютно не підходить в інших соціальних сферах,

наприклад, при несприятливих взаєминах з товаришами по роботі. Більш того, кожна окрема стратегія може діяти по-різному в різних ситуаціях. Так, автори виявили, що проблемно-орієнтована стратегія допомагає полегшити психологічний дистрес при міжособистісних проблемах, але в проблемній ситуації на роботі вона має не такий значний ефект.

Підходи до опанування зі стресом, пов'язані з оцінними процесами, базуються на чотирьох положеннях [13]:

по-перше, здатність людини справлятися з проблемою, в основному, залежить від її відношення до ситуації: найчастіше відношення розуміється у формі свідомої оцінки ситуації як нормальна ситуація або як загрозна (може заподіяти шкоду, втрату);

по-друге, когнітивні підходи припускають, що люди можуть вдаватися до різних стратегій подолання, змінюючи їх під впливом вимог конкретної проблеми;

по-третє, дії з подолання включають і проблемно-орієнтовані, і емоційно-орієнтовані стратегії. Контроль над емоціями може спричинити сприятливий вплив на рішення, тому він є одним з кращих способів управління емоціями і поведінкою в конкретній стресовій ситуації.

по-четверте, когнітивісти дотримуються емпіричного підходу, вважаючи, що змістом завдання визначаються стратегії які будуть або які не будуть сприяти успішній адаптації. Зокрема, тоді як багато дослідників схилилися до думки, що заперечення завжди неадаптивне, Р.Лазарус описав умови, в яких ця стратегія може стати корисною, наприклад, як спосіб надання допомоги для збереження надії в очевидно безнадійній ситуації [11].

Проблема співвідношення особистісних властивостей і ситуаційних чинників пов'язана з труднощами адекватного визначення основних умов конкретної ситуації, що впливають на подолання афекту. Недостатньо розробленою залишається теорія середовищних передумов подолання стресу: поняття «середовищні передумови», відображає характеристики середовища, дія яких спричиняє специфічну поведінку подолання стресу [10]. Деякі положення теорії залишаються неперевіреними. Так неясно якою мірою усвідомлюються дії з подолання; яким чином вони можуть бути оцінені і описані в самозвітах, коли вони не усвідомлюються. Також не достатньо вивчений ступінь відмінностей у стратегіях опанування одних і тих саме ситуацій, що виникають в процесі розвитку особистості (в т.ч. професіоналізації). Ряд інших питань також залишається відкритим: чи однаково люди покладаються на конкретний стиль подолання у всіх ситуаціях; чи є одні стратегії більш стабільними ніж інші і т.п.

Психоаналітичні теорії визначають зміст і механізми дії особистісно-орієнтованих стратегій подолання стресу і, перш за все, видалення його емоційних проявів. Психодинамічні теорії, у свою чергу, обумовлюють специфіку проблемно-орієнтованого підходу до подолання, що спирається як на врахування особливостей особистісної детермінації цього процесу, так і на оцінку вимог, що диктуються суб'єктові особливостями проблемної ситуації.

Ці теорії істотно доповнюються положеннями когнітивного підходу до подолання стресу, який враховує, по-перше, роль оцінних думок про характер вимог ситуації до людини і про його особові можливості по подоланню, по-друге, формування уявлень про суб'єктивну значущість проблеми і наслідків дії стрес-факторів і, по-третє, пошук і вибір стратегій подолання, найбільш адекватних характеру ситуації і індивідуальним ресурсам організму і психіки.

Розглянуті теоретичні положення указують на необхідність вивчення особистісних і ситуаційних особливостей процесу подолання стресу, механізмів психічної регуляції цього процесу і адаптивних можливостей суб'єкта, ролі його особистих (психологічних, фізіологічних, соціальних і ін.) ресурсів і особливостей їх мобілізації в стресових умовах, розвитку і прояву різних стратегій і стилів поведінки у важких ситуаціях і закономірностей їх детермінації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – Т.15, №1. – С. 3-18.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1995.
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская В.Д. Молодежь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии: Мат-лы Всероссийского симпозиума. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. – С. 95-98.
4. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Издательский дом "Сентябрь", 2001.
5. Нартова-Бочавер С. К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психол. журн. – 1997. – Т.18., №5. – С. 20-30.
6. Aldwin C.M. Stress, coping and development. – N.Y.; London: The Guilford Press, 1994.
7. Freud A. The ego and the mechanisms of defense. – New York: International Universities Press, 1966.
8. Naan N. (Ed.). Coping and defending. – New York: Academic Press, 1977.
9. Lazarus R.S. The costs and benefits of denial // The denial of stress / Ed. by S. Breznitz. – New York: International University Press, 1983. – P. 1-30.
10. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. – New York: Springer, 1984.
11. Lazarus R.S., Averill J.R., Opton E. M. Jr. The psychology of coping: Issues of research and assessment // Coping and adaptation. / Ed. by G. V. Coelho, D. A. Hamburg, J. E. Adams. – New York: Basic Books, 1985. – P. 249-325.
12. Matheny K.B., Aycock D.W., Hugh J.L., Cutlette W.L., Silva-Cannella K.A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment // Counseling Psychologist. . – 1986. – V.14. – P. 499-549.
13. Pearlin L., Schooler C. The structure of coping // J. of Health and Social Behavior. – 1978. – V.19. – P. 2-21.
14. Vaillant G. Adaptation to life: How the best and the brightest came of age. Boston: Little Brown, 1972.
15. Vaillant G.E. The nature of alcoholism Cambridge: Harvard University press, 1983.
16. White R.W. Strategies of adaptation: An attempt at systematic description // Coping and adaptation / Ed by G.V. Coelho, D.A. Hamburg, J.E.Adams. – N.Y.: Basic Books, 1974. – P. 47-68.

*Кривопишина О.А. (м. Суми)*

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОЇ МАТРИЦІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА М.В. ГОГОЛЯ

*В статтє с позицій системно-стратегического подходу и с учетом теории динамических систем рассмотрен процесс формирования первичной матрицы бинарно одаренной личности Н.В. Гоголя, проведен сравнительный анализ особенностей творческой манеры Гоголя-художника и Гоголя-творца вербального текста .*

**Ключевые слова:** *литературное творчество, бинарно одаренная личность, системно-стратегический подход, первичная матрица, временно-пространственные факторы, онтогенез творческой личности.*

*In article from a position of the system-strategic approach and taking into account the theory of dynamic systems process of formation of a primary matrix binary gifted person N.V.Gogol is considered, the comparative analysis of features of a creative manner of Gogol-artist and Gogol — the creator of the verbal text is carried out.*

**Keywords:** *literary creative work, the binary-gifted person, the system-strategic approach, primary matrix, temporary-spatial factors, ontogenesis of a creative person.*

**Актуальність.** В умовах сучасної цивілізації, в зв'язку з кризою духовності та розвитку технократичного мислення зростає інтерес науковців до дослідження проблеми становлення та розвитку творчої особистості. У просторі психологічної науки дослідження психології творчості має свій історичний досвід та фундаментальне підґрунтя: загальнотеоретичне психологічне вчення про розвиток людської психіки в діяльності, про активний творчий характер особистості (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Леонт'єв, А.В. Брушлинський, В.В. Давидов, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.); теоретичні роботи, які розкривають проблемне поле творчого потенціалу особистості (А.А. Бодалев, Я.О. Ільєнков, М.К. Мамардашвілі, Я.О. Пономар'єв, І.С. Якиманська, М.Г. Ярошевський, М.Й. Боришевський, В.А. Роменець та ін.), системно-стратегічна концепція творчості (В.О. Моляко).

Незважаючи на те, що в дослідженнях останнього часу як самостійна наукова проблема вивчається питання специфіки творчого потенціалу особистості (К.А. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Е.А. Климов, І.А. Дубровина, А.М. Матюшкін, О.П. Яковлева, А.А. Мелик-Пашаєв та ін.), недостатньо вивчені системно-структурні характеристики літературної творчості. Необхідність конкретизувати закономірності формування особистості з бінарним типом творчої обдарованості (літературної і художньої) зумовило вибір теми статті.

**Мета статті:** з позицій системно-стратегічного підходу та із врахуванням теорії динамічних систем дослідити процес формування первісної матриці бінарно обдарованої особистості М.В. Гоголя.

Завдання: методом ретроспективного констатуючого експерименту проаналізувати біографічні дані, які допомагають реконструювати первісну матрицю особистості письменника; порівняти особливості творчої манери Гоголя-художника і Гоголя – творця вербального тексту.

Погляд на особистість як на відкриту динамічну систему, здатну до саморозвитку, є особливо важливим стосовно творчої особистості. Стверджуючи необхідність «комплексного системного вивчення основних параметрів психіки, її прояву в діяльності, у функціонуванні особистості», створення «конкретних магістральних проробок», які «у синтезованому вигляді дозволять потім узагальнити матеріал, не розтікаючись кожного разу по численних розгалуженнях підходів, шкіл та інтерпретацій», В.О. Моляко одним з таких магістральних «входів» у загальну теорію людської поведінки вважає свідомість, причому творчу свідомість, оскільки «саме створюючо-перетворювальні функції свідомості представляють найбільший інтерес, та й складають її головний зміст» [6, с. 211].

Процес породження (і народження) твору може бути поданий у термінах теорії динамічних систем (ТДС) як хаотичний, а у ролі атракторів (що певним чином «організують» хаос) можуть бути розглянуті часо-просторові чинники, котрі спочатку впливають на творчу особистість під час її онтогенезу, а потім «вибудовуються» нею.

Основні поняття синергетики – теорія динамічних систем, атрактор, хаос, дисипативні та атрактивні процеси тощо – все частіше починають функціонувати у гуманітарних дослідженнях останнього часу.

Зокрема, у підручнику із психології розвитку людини «Психологія людини від народження до смерті» за загальною редакцією А.О. Реана синергетику визначено як науку, що найбільш активно розробляє «ідею цільової детермінації процесу розвитку»: «Одним з основних понять цієї науки є поняття “аттрактор мети”, за допомогою якого позначається “кінцевий” стан системи, що розвивається, мета її розвитку. При цьому склад (структура) системи визначається не тільки минулим; вона формується, розвивається з майбутнього. Майбутнє немов притягає сьогодні. Але при цьому воно притягає тільки ті елементи сьогодні, які подібні до структурних елементів мети» [7, с. 28].

У рамках лінгвокультурології – разом з дискурсивним та лінгвокультурологічним – застосовується лінгвосинергетичний аналіз (див. про це: [5]). Автор цього навчального посібника Л.І. Мацько оперує такими поняттями синергетики, як біфуркація, атрактор, креативний хаос, фрактальний аналіз і т. ін., стверджуючи, що основні поняття синергетики як теорії про самоорганізацію складних систем будь-якої природи можуть бути використані в процесі лінгвістичного аналізу тексту, оскільки текст і є складною системою підсистем різної (лінійної і нелінійної) організації (фонетичної, лексичної, граматичної) мовних одиниць у складну найвищу комунікативну одиницю [там же].

Згідно з нашою гіпотезою, процес взаємодії творчої особистості з навколишнім «часо-простором» відбувається за моделлю, яка в культурі отримала назву «фрами S»: у першому – пасивному – періоді (ввігнута частина лінії S) формування творчої особистості на тлі визрівання певних мозкових структур (вертикальних, горизонтальних, латеральних) відбуваються різні впливи на неї певних часо-просторових чинників, і таким чином формується своєрідна «часо-просторова матриця» майбутнього творця.

Ця матриця під час завершального етапу становлення і остаточного визрівання всіх мозкових структур (опукла частина фрами S) вимагає нового втілення – у творчої особистості виникає свого роду «відповідь» на зовнішні впливи – бажання створити власний віртуальний простір (простір власне самостійної – оригінальної творчості), який спочатку проявляється у створенні власного *реального* простору.

Одним з експериментальних методів перевірки гіпотези про те, що у ролі атракторів хаотичного творчого процесу можуть бути розглянуті часо-просторові чинники, котрі спочатку впливають на творчу особистість під час її зростання, а потім «вибудовуються» нею відповідно до первісної матриці, сформованої у процесі онтогенезу, ми обрали порівняння здібностей до літературної творчості та здібностей до образотворчої діяльності як двох споріднених типів прояву загальної художньо-просторової обдарованості.

Як відомо, величезна кількість видатних письменників і поетів одночасно відзначилися в історії мистецтва як талановиті живописці, і навпаки, талановиті художники часто прекрасно володіли словом, залишивши мемуари, листи, щоденники або навіть самостійні твори, які мають велику художню цінність (див., наприклад: [2]). Врахувавши загальновідомий факт, що вербально-художня обдарованість є спорідненою із живописною, ми припустили, що у процесі онтогенезу кожної такої «бінарно обдарованої» особистості (існує також термін «біпрофесіонали» [3], який прийшов на зміну колишньому –

досить розпливчастому – терміну «поет-художник») формується єдина матриця, котра потім проявляється однаковим чином.

Ми здійснили ретроспективний констатуючий експеримент, порівнявши три типи даних про розвиток на двох основних етапах онтогенезу бінарно обдарованої творчої особистості (формування особистості та період самостійної творчості): 1) біографічні дані, які допомагають реконструювати «первісну матрицю» (вплив часо-просторових чинників – атракторів під час онтогенезу творчої особистості); 2) особливості творчої манери художника, який має ще й вербально-художню обдарованість; 3) особливості створення ним вербального тексту.

Для цього за допомогою контент-аналізу з'ясовувалося, як у процесі онтогенезу конкретної творчої особистості формувалася «первісна матриця», які «атрактори» впливали на розвиток творчої особистості і як це позначилося на особливостях творчої манери.

Для аналізу залучалися дані з автобіографічних творів (спогадів, мемуарів), а також самостійних літературних творів, створених художниками та бінарно обдарованими творчими особистостями (художниками, що володіють даром слова, і письменників, котрі проявили себе в живопису).

Були проаналізовані дані з життя і творчості 50 бінарно-обдарованих творчих особистостей. Серед них: Л.М. Андреев, К.М. Батюшков, М.К. Башкірцева, А. Белий, О.О. Блок, В.Я. Брюсов, Д.Д. Бурлюк, Д.В. Веневітінов, А.А. Вознесенський, М.О. Волошин, В.М. Гаршин, Ван Гог, М.В. Гоголь, С.М. Городецький, Д.В. Григорович, В. Гюго, С. Далі, А.А. Дельвіг, Г.Р. Державін, М.В. Добужинський, Ф.М. Достоевський, В.А. Жуковський, В.В. Каменський, І.В. Киреевський, І.С. Їжакевич, П.В. Киреевський, Ю.І. Коваль, П.М. Колісник, К.О. Коровін, В.Г. Короленко, О.Є. Кручоних, М.Ю. Лермонтов, В.Г. Литвиненко, Д.Н. Мамін-Сибиряк, В.В. Маяковський, М.П. Огарьов, В.Ф. Одоєвський, К.К. Павлова, К.С. Петров-Водкін, Л.С. Петрушевська, Я.П. Полонський, О.С. Пушкін, О.М. Ремізов, Л.М. Толстой, І.С. Тургенєв, В.В. Хлебніков, Т.Г. Шевченко, Б. Шульц.

Оскільки цей експеримент мав допоміжний характер і передбачав отримання додаткових відомостей про специфіку формування онтогенетичної просторової матриці у літературно обдарованих особистостей, то ми й не ставили за мету створення великої бази даних і – на її основі – детальної карти атракторів стосовно кожного з періодів «фрами S», відзначаючи окремі випадки просторових впливів у важливих онтогенетичних точках, пов'язаних із періодами визрівання основних мозкових структур.

Тобто якщо у випадку аналізу автобіографічних відомостей про авторів вербально-художніх текстів ми відбирали тільки тих особистостей, про кого з чотирьох основних періодів «фрами S» були наявні відомості про хоча б три з них (що звужувало коло досліджуваних: так, із попередньо проаналізованих 500 біографічних даних про авторів вербально-художніх текстів лише 100 виявилися такими, що містили докладні відомості про часо-просторові атрактори, які впливали на творчу особистість протягом її онтогенезу у період від народження до 20-27 років, решта ж 400 або не мали точних часо-просторових позначок, або містили уривчасті відомості стосовно різних періодів життя автора), то тут ми обмежувалися й поодинокими свідченнями стосовно того чи іншого періоду онтогенезу бінарно обдарованої особистості.

Покажемо результати аналізу на прикладі М.В. Гоголя, який не тільки добре малював, а й довгий час навчався живопису в Італії.



«Випадок Гоголя» може послужити майже ідеальною моделлю для демонстрації того, як одна й та сама просторова матриця послідовно постає перед нами як неперервна низка самоподібних фракталів, причому не тільки у різні періоди онтогенезу творчої особистості, але й у «квантовому» вигляді: на прикладі цієї бінарно обдарованої людини можна унаочнено показати, як проявляє себе фрактальна природа організації психіки творця, структура його живописних творів і архітектоніка створюваного ним вербального тексту.

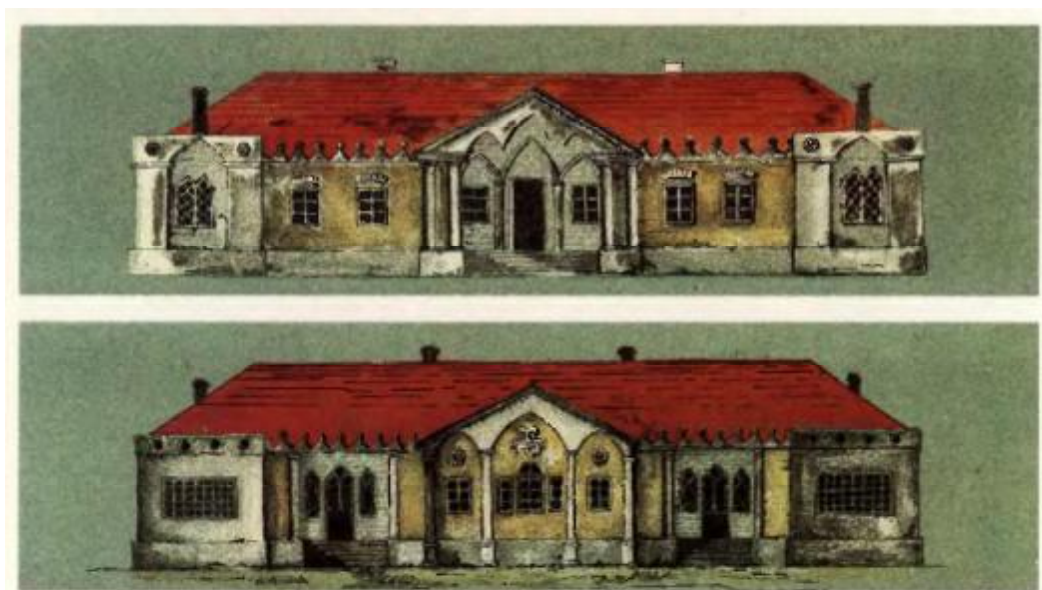
Продемонструвати це ми можемо завдяки трьом фрактальним візуалізаціям, що містяться у художньому альбомі «Малюнки російських письменників XVII – початку XX століття» [2].

Перший з них стосується організації первинного простору творця, який він намагався відтворити під час перебудови фасаду будинку у маєтку Гоголів:

«На малюнку з рукописної “Книги всякої всячини, або підручної енциклопедії” зображений передній і задній фасад будинку Гоголів у Василівці, яким він був до перебудови. Новий вигляд будинку і його внутрішнє оздоблення докладно обговорювалися в листуванні Гоголя з матір'ю.

“Я хотів було... спочатку дати йому фасад цілком у новому смаку, на зразок бачених мною в освіченій Європі; але поміркувавши, що це коштувало б багатьох переробок, до того ж іще не зрозуміють, переінакшать, і вийде бозна що, – зважився залишити зайві витівки й прикласти фасад, здійснення якого нічого майже не буде коштувати.

...Рідке розміщення чотирьох колон на широкому ганку буде потворним і бридким, і тому я вирішив поставити вісім колон, по дві разом. Через це ганок ще розшириться, але вигляд уже буде прекрасний, як ви можете побачити з прикладеного при цьому фасаду. Колони ці доричного ордену, з доріжками, або виїмками по всій їх довжині, що слугує також чималою прикрасою. Для цього колишні колони можна перепилити надвоє, і з чотирьох буде вісім; короткі вони не будуть; якщо ж це й станеться, то можна зробити непомітні підмостки під верхніми капітелями... У вітальні й спальні вікна та скляні двері в сад будуть мати готичний вигляд: це нині загальний смак, і в селі я знаходжу, що це буде чудово... (Задній фасад будинку дуже милий буде в натурі)”. Лист до матері від 5 січня 1830 р. [там же, с. 109].



**Рис. 1. Будинку у Василівці. З рукописної «Книги всякої Всячини»**



Запам'ятаємо основні архітектурні елементи: барокові арки, колони, готичні архітектурні конструкції (нервюри), – і порівняємо це зображення із власноруч намальованими Гоголем архітектурними краєвидами під час перебування його в Італії та роздумами письменника про свою пристрась до готики:

«Якби ж однак треба було віддати рішучу перевагу будь-якій з цих архітектур, то я завжди віддам його готичній. Вона суто європейська, витвір європейського духу і тому найбільше личить нам. Дивовижна її велич і краса перевершує всі інші». Архітектурні начерки і план «Арабесок» [там же, с. 112].

«Я віддаю перевагу тому ще готичній архітектурі, що вона більше дає розгулу художникові. Уява живіше й полум'яніше спрямовується заввишки, ніж завширшки. І тому готичну архітектуру потрібно застосовувати тільки в церквах і будівлях, що високо підносяться. Лінії й безкарнизні готичні пілястри, вузько одна від одної, повинні летіти через усю будівлю. Біда, якщо вони відстоять далеко друг від друга, якщо будівля не перевищила принаймні вдвічі своєї ширини, якщо не втричі! Воно тоді зничилося саме в собі. Підносьте його таким, яким воно бути повинне: щоб вище, вище, якомога вище, піднімалися його стіни, щоб густіше, як стріли, як тополі, як сосни, оточували їх незліченні вугільні стовпи! жодного перерізу, чи перелому, чи карниза, що дав би інший напрямок або розмір будівлі! щоб вони були рівні від основи до самої вершини! Величезніше вікна, різноманітніше їх форму, колосальніше їх висоту! легше, легше за шпіц! щоб усе, чим більше піднімалося догори, тим більше б летіло й просвічувалося». М.В. Гоголь. Про архітектуру нинішнього часу. Арабески [там же, с. 113].



**Рис. 2. М. В. Гоголь Собор**

Як бачимо, і тут зображено всі ті самі колони, арки, готичні конструкції покрівлі й даху:



**Рис. 3. М.В. Гоголь Два начерки собору**

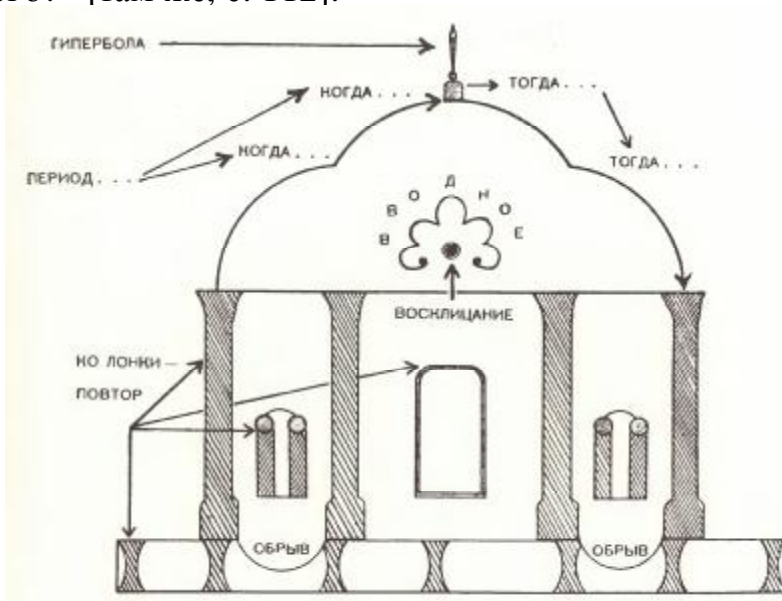
І, нарешті, візуалізація гоголівської фрази, блискуче виконана Андрієм Белим (*виділено мною* – О. К.): «У Гоголя фраза немов вибухає, рознесена осколками підрядних речень, підпорядкованих головному, супідрядних між собою; порушена рівновага між іменником, прикметником, дієсловом; замість “1 + 1 + 1” – наприклад, “3+1+5”: “поглянув ... на листки, на мужиків, які... колись... працювали, орали, пиячили, візникували, обманювали” (2 іменники, 5 дієслів); або: “черство, необтесано, неладно, неструнко, негарно...” (5 прислівників) и т. ін.

Замість доричної фрази Пушкіна й готичної фрази Карамзіна – асиметричне **бароко**, обставлене **колонадою** повторів, що волають до фразування, з'єднані **дугами** вставних речень з уліпленими над ними вигуками, подібними до **ліпного орнаменту**». Майстерність Гоголя [там же, с. 209].

Порівняємо архітектоніку фрази Гоголя із його текстовим описом ідеальної архітектури міста (для того щоб воно «робило приємність поглядам»):

«Місто повинно складатися з різноманітних мас, якщо хочемо, щоб воно робило приємність поглядам. Нехай у ньому сполучиться більше різних смаків. Нехай в одній і тій самій вулиці піднімається й похмуре готичне, і обтяжене розкішшю прикрас східне, і колосальне єгипетське, і перейняте струнким розміром грецьке. Нехай у ньому будуть помітні: і легко опуклий молочний купол, і релігійний нескінченний шпіц, і східна митра, і плоский дах італійський, і високий фігурний фламандський, і чотиригранна піраміда, і кругла колона, і кутасти обеліск. Нехай якомога рідше будинки зливаються в одну рівну, одноманітну стіну, але хиляться то нагору, то вниз. Нехай різноманітні вежі якнайчастіше різноманітять вулиці. Невже знайдеться такий сміливець або, краще сказати, несміливець, який би рівне місце в природі

насмівився порівняти з видом стрімчаків, обривів, пагорбів, що виходять один з іншого?» [там же, с. 112].



**Рис. 4. А. Бєлий. Фраза Гоголя Ілюстрація до книги «Майстерність Гоголя»**

У цьому контексті більш повно прочитується ключове положення семіотика Б. Гаспарова про «ландшафтність» висловлювання:

1. «Розгортання комунікації можна порівняти з переміщенням людини в навколишньому середовищі. Кожна така прогулянка має певну мету й відбувається в певному, більш-менш ясно наміченому напрямку. Але в той же час кожний конкретний крок змінює для нас і загальний вигляд ландшафту, що відкривається нам, і те мікросередовище, у якому ми маємо зробити наступний крок. Вся процедура відбувається, в основному, цілком звичним способом; і мускульні дії, і їхня співвіднесеність із перцептивними відчуттями у величезній більшості випадків розгортаються у вигляді автоматизованих, що нерозчлінних «блоків». Однак ця повсякденна звичність того, що відбувається, не повинна закривати від нас того факту, що й наші дії, і їх фізичний і психологічний результат ніколи не повторюються. З кожним кроком ми потрапляємо в новий світ, якого ніколи раніше не було, знаходимо унікальне, чого ще ніколи не траплялося в точності сполучення передумов для наступної дії.

2. Якщо вилучити якийсь предмет – скажімо, камінь або рослину – з ландшафту, природною приналежністю якого він є, і помістити його на полицю серед інших подібних з ними предметів, місце яких відносно один одного буде визначатися відповідно до єдиного класифікаційного принципу – наприклад, на основі їхнього розміру, форми, ваги, кольору, – такий предмет набуде характеру фіксованого «елемента», що має певний набір ознак і відповідне місце в класифікаційній системі. Але на своєму природному місці, як частина відкритого й безперервного ландшафту, наш камінь не має ні повної виокремленості з середовища, ні сталістю функцій. Він існує в проєкціях на безліч інших компонентів ландшафту, близьких і далеких, утворюючи разом з ними те, що в нашому уявленні складається в різні образи пейзажу як цілого. Обриси таких образів є текучими: вони змінюються з кожною зміною ракурсу й освітлення, з кожним включенням у фокус уваги якогось нового компонента. У цьому смислі виявляється неможливим чітко регламентувати «функції», виконвані нашим каменем у формуванні того образу, у якому нам у тих або

інших випадках, у ході тих або інших наших дій з'являється навколишній ландшафт» [1, с. 147 и 110-112].

У главі «Художній простір у прозі Гоголя» книги «У школі поетичного слова: Пушкін. Лермонтов. Гоголь» Ю. М. Лотман відзначає: «художній простір являє собою модель світу даного автора, виражену мовою його просторових уявлень» [4].

Стосовно індивідуального простору Гоголя Лотман цілком справедливо помітив, що «художній зір Гоголя виховався під враженням театрального й образотворчого мистецтва. Давно вже відзначалося, що певні частини оповідання Гоголя являють собою словесні описи театралізованих епізодів.

Те ж саме можна сказати й про живопис. Якщо в “Тарасі Бульбі” Гоголь прямо зображує описувану їм сцену як картину, то в більш непрямій формі він неодноразово відсилає читача до чисто мальовничих засобів зображальності (порівн., наприклад, перетворення сцени в картину наприкінці “Ревізора”).

Приклади свідчать, що Гоголь часто, перш ніж описати ту або іншу сцену, перетворивши її в словесний текст, представляє її собі як втілену театральними або мальовничими засобами. Але ототожнення того самого епізоду в його реально-побутовім, сценічному, мальовничім і літературнім втіленні виділяло – саме завдяки спільності сюжету – специфіку різних типів моделювання простору, розбивало ілюзію про безпосередню адекватність реального й художнього простору й змушувало сприймати цей останній як одну із граней умовної мови мистецтва» [там же].

Таким чином, можна говорити про існування єдиної первісної матриці, яка складається під час онтогенезу творчих особистостей, котрі мають подвійне обдаровання – живописне й художньо-вербальне. Це доводить справедливність припущення про природу здібностей до літературної творчості та здібностей до образотворчої діяльності як двох споріднених типів прояву загальної художньо-просторової обдарованості, особливості якої залежать від впливу «атракторів» – онтогенетичних часо-просторових впливів.

Розробці цієї проблеми може бути присвячене окреме дослідження, ми ж лише намітили загальні шляхи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
2. Дуганов Р.В. Рисунки русских писателей XVII – начала XX века. – М.: Советская Россия, 1988. – 253 с.
3. Калмыкова В. Писатель-художник две стороны одной медали. – <http://www.utoronto.ca/tsq/08/kalmykova08.shtml>
4. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 352 с., цит. за: [http://www.belousenko.com/ooks/Lotman/lotman\\_v\\_shkole.rar](http://www.belousenko.com/ooks/Lotman/lotman_v_shkole.rar).
5. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 607 с.
6. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с. – С. 211-229.
7. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия») – С. 28.

## ОСОБИСТІСНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ, СПРИЯЮЧИХ ПІДПРИЄМНИЦЬКОМУ УСПІХУ

*В статті приведена критическа позиція автора относительно приписывания предпринимательского успеха большому количеству характерных черт и способностей. Описана личностная стратегия формирования и развития способностей, способствующих предпринимательскому успеху.*

**Ключевые слова:** *предприниматель; способности, способствующие предпринимательскому успеху; самооценка; локус контроля; неудача; успех.*

*The article shoves author's critical position concerning attributing of enterprise success to enormous quantity of features and abilities. Personal strategy of formation and development of abilities that promote enterprise success is described.*

**Keywords:** *entrepreneur; entrepreneurship; abilities that promote entrepreneurial success; self-esteem; need of achievement; locus of control; failure; success.*

**Постановка проблеми.** В Концепції державної регіональної політики України мале підприємництво визнано одним з найвагоміших чинників забезпечення економічного зростання в регіонах. Проте, ефективність малого підприємництва в Україні залишається досить низькою. Однією з причин такого положення є неготовність населення до заняття підприємницькою діяльністю. В цьому контексті виникає питання – як забезпечити українську економіку достатньою кількістю ефективних підприємців, наділених необхідними здібностями, що сприяють підприємницькому успіху. Для цього, в першу чергу, необхідно дати відповідь на питання що ж робить індивіда успішним підприємцем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики.** Про необхідність «змоделювати прийнятний для суспільства психологічний тип сучасного підприємця, який міг би забезпечити економічне піднесення в майбутньому» відмічають С.Д. Максименко, І.Є. Задорожнюк, С. Малахов та О. Максименко [4, с. 90]. Ця проблема підкреслюється і професорами Г.В. Ложкіним та В.В. Спасенніковим, які вважають, що підприємець – це творець «професійних організацій, творець нових професій і робочих посад...» [2, с. 313]. Відзначаючи велику роль підприємництва для країн з ринковою економікою, І.Є. Задорожнюк пояснює зниження економічної активності індустріально розвинених країн «зниженням рівня підприємницької активності» [1, с. 133]. Зважаючи на важливість підприємництва для Української економіки Ю.Ф. Пачковський пише: «Особистість підприємця залишається сьогодні чи не найважливішим об'єктом психологічного дослідження. Це зумовлено ключовою позицією особи підприємця у всій системі економічних відносин...» [5, с. 168]. У своїх роботах І.Є. Задорожнюк, С.Д. Максименко, С.Г. Ложкін, Ю.Ф. Пачковський, С.К. Роцин, Г.В. Турецька, В.В. Спасенніков, О.Є. Чирикова, та інші приділили досить багато уваги характерним рисам та здібностям підприємця.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблематики, котрим присвячена стаття.** Встановлено, що перелік характерних рис та здібностей, якими дослідники так щедро наділили підприємця, не дає відповіді на питання – що робить підприємця успішним. Розглянута особистісна



стратегія формування та розвитку здібностей, що сприяють підприємницькому успіху, де виділена роль самооцінки.

**Мета статті.** З метою сприяння успішності підприємницької діяльності встановити складові індивідуума, необхідні для успішної підприємницької діяльності, дослідити особистісну стратегію формування та розвитку здібностей, що сприяють підприємницькому успіху.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літературних джерел вказує на великий перелік характерних рис та здібностей, що пов'язуються з успішністю діяльності підприємця. За роки досліджень кількість характерних рис та здібностей, які були описані як сприяючі підприємницькому успіху, досягла таких величин, що Біл Гартнер у своїй статті «Who is an Entrepreneur? Is the Wrong Question» зазначив: «Вражаюча кількість рис та характеристик була приписана підприємцю, і психологічний профайл підприємця, включаючий результати всіх цих досліджень, описуватиме когось більшого за саме життя, повного протиріч, при цьому настільки переповненого рисами, що він перетвориться на своєрідного «Будь-кого»». Саме ця стаття поклала початок шквалу критики досліджень рис підприємця, що призвів до їх згортання. При цьому стало зрозуміло, що певні риси та здібності можуть взаємодоповнюватись та взаємозамінятись, а тому потрібно шукати не певну характерну рису чи здібність, зумовлюючу успішність підприємницької діяльності, а певний механізм, дозволяючий підприємцям розвивати та задіювати певні риси і здібності, актуальні в даний момент для досягнення успіху.

Розглядаючи успішність підприємницької діяльності необхідно виходити з особистісних характеристик підприємця, і, в першу чергу, з того, що академік С.Д. Максименко назвав «...досить цікавим і найголовнішим в особистості..., що називається Я» [3, с. 143]. С.К. Роцин на підставі проведеного аналізу успішності підприємців США стверджує, що «хороший підприємець зазвичай відрізняється високою, але достатньо об'єктивною, тверезою самооцінкою...» [9, с. 101]. При цьому самооцінка не отримує достатню увагу з боку дослідників особи підприємця. Так, розглядаючи пануючі теорії самооцінки, ми можемо знайти дещо, що є спільним для всіх них – твердження, що самооцінка має безумовний вплив на поведінку особистості, залежить від успіху чи провалу та має мотивуючу дію. Відповідно являється як умовою, так і результатом діяльності, а зміни в самооцінці є кінцевим результатом діяльності, і в той же час самооцінка впливає на її початок та перебіг, на хід прийняття рішень.

У свою чергу існує дві стратегії отримання інформації, необхідної для регуляції самооцінки: перший – стратегія спрямована на самоцінність, що полягає в орієнтації на зовнішні оцінки особистості та прийняття їх у якості модераторів самооцінки; другий – стратегія спрямована на компетентність, що полягає в орієнтації на результати діяльності, і регуляція самооцінки відповідно до оцінки отриманих результатів (відповідно до Хартер) [15]. Це є справедливим і для підприємницької діяльності. При цьому варто зазначити, що успішність підприємця зумовлена не рівнем самооцінки як таким, а стратегією отримання інформації, необхідної для управління самооцінкою.

Так, стратегія, що направлена на соціальне схвалення, в умовах ведення підприємницької діяльності буде мало ефективною. Оскільки особа, орієнтована на соціальне схвалення, буде проявляти себе через: намагання відповідати очікуванням або уявленням щодо ідеалу авторитетних осіб; намагання в своїй поведінці відповідати зовнішнім соціальним або релігійним стандартам, що можуть не відповідати внутрішній системі цінностей індивіда;

намагання здобути високий соціальний статус; намагання «заслужити схвалення» за будь-яку ціну. Такі індивіди можуть проявляти високий рівень компетентності, однак, не будуть спроможні до підприємництва оскільки в своїй діяльності залежать від зовнішніх джерел оцінки себе та результатів своєї діяльності, що є неможливим у полі невизначеності, яке характерне для підприємництва. Відповідно, навіть у суспільствах, де підприємницька діяльність є соціально схвалюваною, а соціальний статус підприємця бажаним, такі індивіди не будуть успішні в підприємстві.

У той же час, індивіди, що використовують стратегію компетентності та отримують інформацію необхідну для управління самооцінкою через власні оцінки реальних результатів діяльності будуть менш залежні від зовнішніх оцінок і, відповідно, будуть більш толерантними до поля невизначеності. Саме така стратегія відповідає біхевіористичній «потребі в досягненні», що є однією з основних рис, пов'язаних з підприємницьким успіхом, характеризує підприємців в цілому та пояснює риси характеру, характерні для підприємців.

Так, індивіди, що характеризуються високим рівнем потреби в досягненні, в своїй діяльності орієнтуються на персональне досягнення, навіть на шкоду міжособистісним стосункам, що робить таких індивідів надзвичайно захищеними в ситуаціях, де важливим є досягнення, а не сприятливі соціальні стосунки, в тому числі й з вищими за рангом особами. Однак, в ситуації великої ієрархічної структури, де міжособистісні стосунки відіграють надзвичайно важливу роль, вони будуть проявляти себе, як індивіди, що нехтують правилами, намагаються змінити встановлені процедури, та такі, що мають труднощі в налагоджуванні робочих міжособистісних стосунків з призначеними колегами та вищими за рангом особами. Це, в свою чергу, може негативно позначитися на кар'єрі таких індивідів та підштовхуватиме їх до пошуку діяльності, де вони могли б проявити себе. А підприємство для даних осіб є одним із найвдаліших виборів, оскільки за умов підприємницької діяльності дружні та сприятливі міжособистісні стосунки втрачають свою важливість для успіху, стратегія, що сповідується зазначеними індивідами, є значно більш продуктивною, так як у робочих ситуаціях вони спрямовані на досягнення, відповідно віддають перевагу прагматичним стосункам, що базуються на професійній основі та направлені на спільну вигоду, що робить їх залежними не від особистісних, а від професійних характеристик. При цьому, розглядати самооцінку підприємця варто через призму ситуації невизначеності – постійного браку інформації, що позбавляє судження підприємця об'єктивності та робить їх залежними від його особистості. Особливо високим рівень невизначеності є на етапі розробки та впровадження інноваційної складової. За таких умов індивіди змушені спиратися на загальне самовідчуття, яке, відповідно до теорії Еріксона, «... закладається на першій стадії, що триває від народження до вісімнадцяти місяців. У цей період дитина має набути відчуття довіри до оточуючого світу. Це є основою формування «позитивного самовідчуття» [8, с. 367-368]. Отже, в структурі самооцінки необхідно враховувати самовідчуття, яке не може бути осмислене чи піддане критиці, оскільки формується на ранніх етапах формування особистості, коли когнітивні здібності ще не є розвинутими.

Самооцінку успішного підприємця в даному контексті можна розглядати як конструкт, де самовідчуття є константою – незмінною складовою самооцінки, а рівень компетентності є змінною складовою. Доти, доки рівень компетентності, буде позитивним, загальна самооцінка також буде позитивною.

Незважаючи на це, індивіди з різним типом самовідчуття будуть проявляти себе в підприємстві по-різному. Так, індивіди з позитивним рівнем самовідчуття проявлятимуть більшу схильність до значних інновацій і часто будуть проявляти себе як піонери при відкритті нових ринків, впровадженні революційних інноваційних рішень тощо. В той же час, індивіди з негативним самовідчуттям у підприємстві будуть проявляти себе більш стримано. Часто таких підприємців називають наслідувачами, а впроваджувані ними інноваційні складові носять характер більш еволюційний, що базуються на попередньому досвіді. Такі індивіди схильні розпочинати підприємницьку діяльність у сфері, де вони мають великий досвід, часто управлінський, при цьому вони наслідують ідеї інших, а їх інноваційність, як правило, обмежується покращенням обслуговування та незначними нововведеннями у виробничий процес. Однією з їхніх безумовних переваг є більша толерантність до рутинної діяльності.

Звичайно, не можна розділити підприємців виключно на два типи. Описані типи підприємців скоріше вказують на кінцеві точки континууму, поміж якими можуть бути розташовані різні типи підприємців. Більше того, як зазначалося, тип самовідчуття буде важливим тільки на початку підприємницької діяльності (на етапі вибору підприємницької ідеї). В подальшому, коли перші результати будуть отримані, підприємець починає використовувати свій рівень компетентності як базу для оціночних суджень при прийнятті підприємницьких рішень.

Для завершення опису стратегії управління самооцінкою підприємця важливо розглянути діяльність даної стратегії в ситуації невдачі. Сама ситуація підприємницької невдачі є не просто поширеною, а невідмінною складовою підприємництва. При цьому підприємницька невдача мала б негативно впливати на рівень компетентності, а відповідно на самооцінку, що робило б самооцінку підприємця нестабільною. Насправді ж підприємницька стратегія переживання невдачі являється своєрідним захисним механізмом, детальніше розглянути цей процес можна через таку психологічну характеристику підприємця, як локус контролю. Підприємці розглядаються як індивіди з інтернальним локусом контролю. Так «...інтернали більше схильні до вибору та доведення до кінця довготривалих планів. Сам процес планування та роботи над віддаленими цілями є можливим, якщо індивід вірить, що здатний визначити результат його намагань. Екстернали, за визначенням, бачать шлях від початку до завершення як такий, що переповнений невизначеністю» [18, с. 59]. Більше того, щоб виконувати довготривалу роботу над довготривалим проектом, індивід має почуватися безпечно в своєму світі. Він не може відчувати, що невизначеність оточує його на кожному кроці. Він має знати та бути впевненим, що він у силі та здатний до завершення його проекту. Інакше, щоденні спокуси світу буде занадто важко ігнорувати» [18, с. 60]. Самі ж «... результати досліджень вказують, що дії, направлені на досягнення, які вимагають включення в довготривалу діяльність, що вимагає розвитку навичок в цій діяльності, є неможливими, якщо індивід позиціонує себе, як об'єкт, що знаходиться під впливом зовнішніх факторів» [18, с. 63]. Крім того, Волк і Дучетті (1973) у своїх дослідженнях визначили, що є «передбачувана кореляція між мотивацією досягнення та інтернальністю індивідуумів» [18, с. 114].

Разом з тим, локус контролю – це не характеристика, що може бути визначена в межах індивіда. Це скоріше конструкт, робочий інструмент у соціальній теорії навчання, що дозволяє інтерпретувати ремарки, зроблені



людьми на питання щодо причинності зв'язку. «Зауваження, вирази та поведінка, показові у відношенні уявлень індивіда щодо причинності, – інформація, яку психологи спостерігають та тестують, і вимірники, як наприклад, шкала локусу контролю Роттера є просто пристрій, призваний виявляти прояв віри» [18, с. 94]. Сприйняття контролю – це процес, передбачення щодо причинної зумовленості. «Терміни «інтернальний контроль і екстернальний контроль» зображають більш індивідуальні тенденції очікування від подій, бути залежними або незалежними від власних дій» [18, с. 117]. Крім того, уявлення щодо причинності подій мають тенденцію змінюватися в залежності від успішності такої діяльності. Так, якщо успішний результат діяльності підприємця впливає на підвищення почуття самоефективності, то він, відповідно, впливає й на зростання самооцінки. Цей процес при описанні потреби досягнення називається задоволення від досягнення. Разом з тим, Шавер та Скот (1991 р.) провели дослідження, яке показало, що підприємці мобілізуються після невдачі, частково за рахунок того, що пояснюють поразку через невезіння або недостатні зусилля. Вони вважають, що при прикладанні більше зусиль, вони зможуть досягти успіху [23].

Тому, описуючи бачення підприємцями причинності подій варто застосувати модель локусу контролю Бернарда Вейнера (табл. 1).

*Таблиця 1*

### **Модель локусу контролю Бернарда Вейнера**

Фактори стабільності	Локус контролю	
	Інтернальний	Екстернальний
Фіксована	Здібність	Складність завдання
Змінна	Зусилля	Удача

Згідно наведеної моделі ми бачимо, що єдиною моделлю поведінки, здатною привести до продовження діяльності та подолання труднощів у ситуації невдачі є віднесення причини невдачі на рахунок змінних факторів, не залежно від їх інтернальності чи екстернальності. Однак, більш ефективною, все ж таки, буде модель реакції, згідно якої невдача пояснюється впливом змінних інтернальних факторів, які не впливають на самооцінку. На основі експериментування з цією парадигмою, Бернард Вейнер дійшов висновку, що вибір приймати участь у діяльності, направлений на досягнення, залежить від інтернальних змінних факторів, таких як зусилля, що генерує позитивні почуття, оскільки підвищують рівень самоефективності, що, в свою чергу, підвищує самооцінку. Отже, «люди, які відчувають, що результати в діяльності, досягнення визначаються силою їх власних зусиль, а не тільки стабільними факторами, такими як здібність, отримують більше задоволення від процесу і результату досягнення мети. Крім того, продовження спроб досягнення, незважаючи на невдачу, буде виникати тоді, коли індивід впевнений у тому, що причини невдачі є змінними. Якщо невезіння або недостатні зусилля були причиною провалу, тоді надія на успіх все ще ймовірна» [18, с. 63].

Враховуючи дану систему психологічного захисту від невдачі, систему управління самооцінкою можна для наглядності показати схематично (Рис.1), де самооцінка, а точніше, потреба в отриманні зовнішньої інформації для управління самооцінкою, породжує діяльність. Зважаючи на стратегію, направлену на досягнення та отримання інформації від оцінки результатів

діяльності, планування буде зосереджене навколо діяльності, результати якої можуть бути віднесені за рахунок інтернальних характеристик, а, відповідно, вплинути на покращення самооцінки. При цьому індивід, що сповідує дану стратегію, буде змушений постійно ускладнювати свою підприємницьку діяльність, ставлячи себе в ситуацію, що вимагає від нього високого рівня концентрації – діяльності достатньо складної, щоб успіх викликав задоволення досягненням, але не настільки, щоб успіх можна було пояснити скоріше везінням, ніж власними зусиллями індивіда. Така діяльність, як зазначалося, призводитиме до постійного розвитку та покращення здібностей до підприємництва, що сприяють успішності. У разі невдачі спрацьовує механізм психологічного захисту – причини невдачі відносяться за рахунок змінних факторів. У разі віднесення невдачі за рахунок такого змінного екстернального фактора, як везіння, підприємницька діяльність буде продовжена, а самооцінка не зазнає суттєвого впливу. При цьому відмова від підприємницької діяльності не відбудеться, і рішучість підприємця в досягненні мети залишиться незмінною.

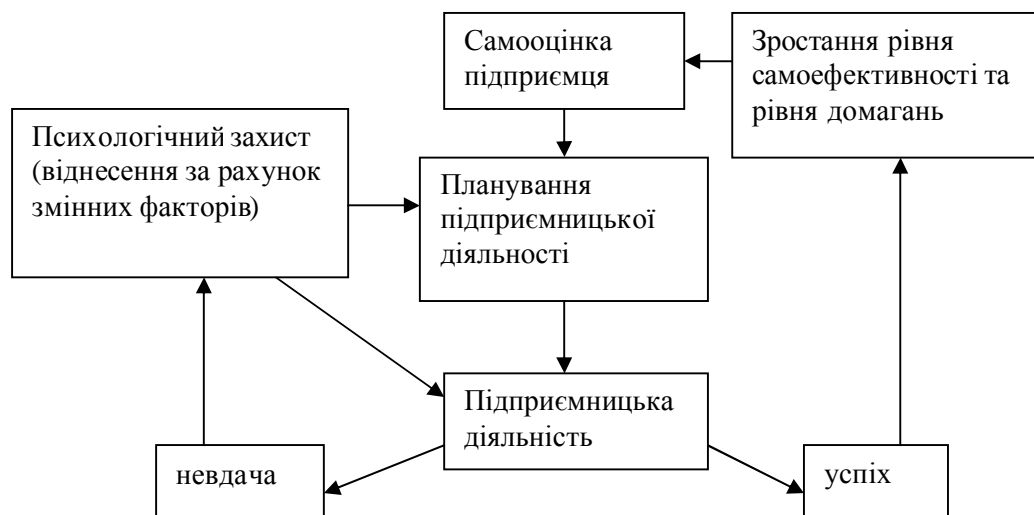


Рис. 1. Система управління самооцінкою підприємця, основаній на компетентності

Однак, частіше в стратегії психологічного захисту використовується змінний інтернальний фактор – недостатні зусилля. Він спричиняє зміну планів підприємницької діяльності, без зміни кінцевої мети, що породжує такі важливі для підприємця характеристики як гнучкість у досягненні мети, певну впертість та рішучість у процесі досягнення. При цьому активуються нові задатки або ще не задіяні потенційні здібності підприємця, що в разі успіху в підприємницькій діяльності, закріплює та збагачує арсенал «активних» його здібностей, що сприяють успіху.

### **Висновки**

1. Великий перелік характерних рис та здібностей, що пов'язують з успішністю підприємця, є невиправданим, тому що певні риси і здібності можуть взаємодоповнюватися та взаємозамінюватися. Це спонукає до пошуку певного механізму, який би дозволив індивіду розвивати та задіювати здібності необхідні для успішної підприємницької діяльності.

2. Особи, які в своїй діяльності орієнтовані на соціальне схвалення, не будуть спроможними до підприємництва в умовах невизначеності та мінливості ринку.

3. Особи, які в своїй діяльності орієнтовані на власну компетентність, спроможні займатися підприємницькою діяльністю, незалежно від одержаного результату: успіху чи невдачі. Одержаний успіх сприяє розвитку здібностей підприємця, що привели його до такого результату, а одержана невдача – до пошуку та розкриття потенційних здібностей, за допомогою яких підприємець зможе подолати невдачу та досягнути успіху в новій діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Задорожнюк І.Е. Инновационное предпринимательство (реферат книги «Руководство по экономической психологии») // Социологические исследования. – 1991. – №3. – С. 132-142.
2. Ложкін Г.В., Спасенніков В.В. Економічна психологія: Навч. посібник. – К.: «Професіонал», 2006. – 400 с.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
4. Максименко С., Малахов С., Задорожнюк І., Максименко О. Економічна психологія і практика господарювання // Практична психологія. – С.85-92.
5. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва. – К.: Каравела, 2007. – 416 с.
6. Пачковський Ю.Ф. Соціопсихологія підприємницької діяльності і поведінки. – Львів: «Світ», ЛОИМО. – 2000. – 272 с.
7. Пачковський Ю.Ф. Проблема ризику в підприємстві // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №2. – С. 37-39.
8. Психологія самосознання. Хрестоматія. – Самара: Изд.дом «БАХРАХМ», 2007. – 672с.
9. Рошин С.К. Психологія успешного предпринимательства в США // Психол. журнал. – 1993. – Т.14. – №5. – С.98-109.
10. Branden, N. (1969). The psychology of self-esteem. New York: Bantam.
11. Branden, N. (1983). Honoring the self. Los Angeles: Tarcher.
12. Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
13. Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Straub (Ed.), Personality: Basic aspects and current research (pp. 83-131).
14. Epstein, S., & Morling, B. (1995). Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself? In M. Kernis (Ed.), Efficacy, agency, and self-esteem (pp. 9-30). New York: Plenum.
15. Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. N.Y.: Guilford.
16. Leary, M. R. (2004). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. In R. F. Baumeister K. D. Vohs (Eds.), The handbook of self-regulation: Research, theory, and application (pp. 373-391). New York: Guilford.
17. Leary, M. R., Downs, D. L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. In M. H. Kernis (Ed.), Efficacy, agency, and self-esteem (pp. 123-144). New York: Plenum.
18. Lefcourt H. M. (1982) Locus of control: Current trends in theory and research. Second edition. Lawrence Erlbaum Association. Hillsdale, New Jersey London
19. McClelland, D. (1961) The achieving society. New York: Free Press.
20. Rodewalt, F, Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. Psychological Inquiry, 4(1), 66-70.
21. Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ:
22. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. (1971). Black and white self-esteem: The urban school child [Monograph]. Social Psychological Implications IX, Rose Monograph Series. Washington, DC: American Sociological Association.
23. Shaver, K.G., & Scott, L.R. (1991) Person, process, choice: The psychology of new venture creation. Entrepreneurship Theory and Practice, pp. 23-45.
24. Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, CA: Sage.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ-СИРИТ МЕТОДОМ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

*Представляются результаты эмпирических исследований одаренных детей-сирот с использованием метода наблюдения. При помощи оригинальных методик изучены психологические особенности одаренных детей в условиях родительской депривации.*

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

*The results of empirical research for gifted children-orphans with method observe are presented. With help of original methodic psychological special gifted children in condition parents' deprivation are researched.*

**Keywords:** gift, gifted children-orphans, deprivation, observe.

Особливості соціально-економічного розвитку країни загострили багато проблем у прикладній психології, зокрема проблеми навчання і виховання обдарованих учнів у закладах інтернатного типу та підготовки їх вихованців до самостійного життя.

У вітчизняній та зарубіжній психології проблема обдарованості ставилась та досліджувалась вченими (Д. Богоявленською, В. Дружиніним, О. Кульчицькою, Н. Лейтесом, В. Моляко, О. Матюшкіним, В. Шадріковим), які прийшли до розуміння того, що не лише мислення, але й поведінка обдарованої дитини відрізняється від їх ровесників [2]. Особливо це стосується дітей з високими здібностями, які виховуються в умовах школи-інтернату.

Саме тому, для подальшого поглибленого вивчення наукових уявлень про феномен обдарованості необхідно дослідити такі особливості та поведінкові якості обдарованих дітей, які виникають в процесі батьківської депривації.

Відповідно, **метою нашого дослідження** є вивчення особистісних та поведінкових характеристик обдарованих дітей-сиріт юнацького вік, які виховуються в умовах батьківської депривації.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз понять «обдарованість», «батьківська депривація».
2. Вивчити особливості організації проведення спостереження за перебігом психічних станів обдарованих дітей-сиріт.
3. Провести емпіричне дослідження проявів особистісних та поведінкових характеристик у обдарованих дітей-сиріт.

Проблемі депривації присвячено багато праць вчених-психологів. Автори пояснюють негативні особливості дітей, які виховуються в установах інтернатного типу, в першу чергу соціальною ситуацією, яка обумовлена батьківською, емоційною та сенсорною депривацією (Л. Божович, І. Дубровіна, Й. Лангмейер, З. Матейчик, А. Прихожан, Х. Маас та ін.). Більшість вчених сходяться на думці, що стан депривації негативно впливає на дітей, однак, психологічні механізми та наслідки такого впливу повністю ще не виявлені.

Психічна депривація є таким видом сенсорної депривації, коли на ранньому етапі онтогенезу індивід ізолюється від соціуму або отримує неповну чи викривлену інформацію про зовнішнє соціальне оточення. Величина, глибина та визначена якість депривацій можуть бути різні і відповідно різним чином впливати на розвиток особистості [3].

Психічна депривація – це психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, коли суб'єкту не надається можливість для задоволення деяких його основних потреб, в достатній мірі та протягом тривалого часу. Одним з факторів, які виникають при психічній депривації є недостатність стимулів – соціальних, чуттєвих, сенсорних.

Виділяють три основних види депривації: емоційна (афективна), сенсорна (стимульна), соціальна (ідентичності). Емоційна та сенсорна депривації проявляються в недостатній можливості для встановлення емоційних відносин до якої-небудь особи або розриву подібного зв'язку, коли такий вже був створений. У «збіднене» середовище часто попадає дитина, яка виявилась в ситуації дитячого будинку, інтернату або іншого закладу закритого типу.

Поряд з емоційною та сенсорною, виділяють соціальну депривацію. Розвиток дитини у великій мірі залежить від спілкування з дорослими, яке впливає на психічний, а на ранніх етапах – на фізичний розвиток. Розвиток особистості дитини в контексті культурно-історичного розвитку розуміється Л.Виготським як процес засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями [1]. Отримання такого досвіду можливе при спілкуванні зі старшими. При цьому спілкування грає рішучу роль не лише у збагаченні змісту дитячої свідомості, але й обумовлює його структуру.

Однакові деприваційні умови по-різному впливають на дітей різного віку: з віком змінюються потреби дитини, а також сприйнятливність до їх недостатнього задоволення. Важливо вивчити як діють окремі деприваційні фактори в дитячому віці, особливо, коли різні види депривацій поєднані або є наслідком батьківської депривації.

В педагогічній та віковій психології особливості розвитку обдарованих дітей-сиріт можна вивчати за методом спостереження. В цілому програма спостереження психічного явища може бути представлена у такій послідовності:

1. Формулювання та занотування цілі спостереження.
2. Визначення об'єктів, які будуть фіксуватися при спостереженні.
3. Визначення ситуації, в якій буде проведене спостереження.
4. Встановлення часових меж спостереження.
5. Визначення форм реєстрації об'єктів.
6. Розгортання та заготовка бланків спостереження.
7. Визначення ліній аналізу, в ході якого буде проведене спостереження.

У процесі проведення спостереження потреба ознайомитися з **структурою** спостереження. Спостереження психічних явищ в залежності від його видів у більшій або меншій мірі піддається програмуванню [5].

У структурі спостереження прийнято виділяти такі елементи:

- 1) встановлення об'єкту та предмету спостереження, а також визначення мети і постановка дослідницьких задач;
- 2) забезпечення доступу до ситуацій, що спостерігаються;
- 3) вибір способу спостереження (виду) і розробка його процедури;
- 4) підготовка технічного устаткування та документів (підготовка фото або відеокамер, зошитів спостереження і т.п.);
- 5) проведення спостереження психічного явища, збір фактичного матеріалу, накопичення супутньої інформації про контекст явища;
- 6) фіксація результатів спостереження, що може здійснюватись у вигляді: короткочасних записів, схем, заповнення спеціальних заготовлених бланків, заповнення протоколів спостереження що є розширеним варіантом карток

спостереження, ведення щоденника спостереження, використання відео-, фото-, кіно-, аудіоапаратури

7) здійснення контролю за спостереженням, що передбачає звернення до різноманітних інформаційних джерел, проведення повторних спостережень;

8) підготовка звіту про проведення спостереження, який повинен містити основні положення програми спостереження, характеристику часу, місця, інформацію про спосіб спостереження, детальні описи фактів, що спостерігались, інтерпретацію результатів спостереження (графіки, моделі, таблиці, схеми, порівняльні результати тощо).

Таким чином, у загальному вигляді процедура спостереження психічних явищ передбачає такий порядок дій психолога або педагога:

1. Визначення мети і завдань спостереження (для чого і з якою метою?).
2. Вибір об'єкту і предмету спостереження (що спостерігати? ).
3. Вибір ситуації спостереження (в яких умовах спостерігати?).
4. Вибір способу (виду) спостереження (як спостерігати?).
5. Вибір способу реєстрації фактів, що спостерігалися (як вести запис?).
6. Обробка та інтерпретація отриманої за результатом спостереження інформації (який результат отримано?).

**Організація та методика дослідження.** Для вивчення поведінкових та особистісних характеристик обдарованих дітей-сиріт, що виховуються в умовах школи-інтернату нами було використано таку програму.

I. Діагностика поведінкових особливостей за «Шкалою для рейтингу поведінкових характеристик» Рензуллі, використовуючи метод спостереження.

II. Діагностика особливостей особистості в умовах батьківської депривації за допомогою карти спостереження Стотта.

III. Проведення структурованої бесіди з педагогами, які тривалий час спілкуються та навчають обдарованих дітей.

В якості досліджуваних виступали 32 обдарованих учні, які навчаються у Волинській області у Володимир-Волинській спеціалізованій школі-інтернат I-III ступеня «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки», Маяківському навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів – лінгвістичний ліцей», Луцькому навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів – правознавчий ліцей з посиленою фізичною підготовкою». Усі учні проживають, навчаються, виховуються в умовах школи інтернату і позбавлені батьківської опіки.

Розділ респондентів за віком: 14-15 років – 4 осіб (12,5%); 15-16 років – 11 осіб (34,3% ); більше 16 років – 17 осіб (53,2%). Серед учасників емпіричного дослідження – 27 (84,4%) були юнаки, 5 (15,6%) – дівчата. Особливим є соціальний статус досліджуваних, оскільки окремі з них від народження виховуються у дитячому будинку, інші – батьки яких позбавлені батьківських прав або перебувають у в'язниці, і є діти, у яких батьки померли.

В емпіричному дослідженні були використані *шкали для рейтингу поведінкових характеристик обдарованих дітей Дж. Рензуллі*. Такі шкали складаються для того, щоб вчитель, вихователь міг оцінити характеристики учнів у пізнавальній, мотиваційній, творчій та лідерській сферах.

Кожен пункт шкали слід оцінити незалежно від інших пунктів. Оцінка педагога, який виступає в ролі експерта, повинна відображати наскільки часто спостерігається прояв кожної з характеристик. Так як чотири шкали представляють відносно різні сторони поведінки, оцінки за різними шкалами не сумуються. Використовується наступна шкала оцінювання: 1 бал – якщо майже

ніколи не спостерігали цієї характеристики; 2 бали – спостерігали цю характеристику час від часу; 3 бали – спостерігали цю характеристику досить часто; 4 бали – спостерігали цю характеристику майже завжди.

Оцінювання проводилося за такими чотирма характеристиками: I шкала – пізнавальні характеристики; II шкала – мотиваційні характеристики; III шкала – лідерські характеристики; IV шкала – творчі характеристики.

*Карта спостереження Л.Стотта* використовується для діагностики труднощів адаптації дитини до школи, аналізу процесу дезадаптації і ступеня пристосування дітей за результатами тривалого спостереження і дає можливість вивчити картину емоційного стану дитини, що не дозволяє їй адекватно пристосуватися до вимог шкільного життя [4].

Карта складається з 198 «відрізків», які згруповані в такі 16 синдромів:

I. Недовір'я до нових людей, речей, ситуацій (від 1 до 11 балів – менш явні симптоми, 12-17 б. – симптоми явного порушення). 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 других дітей. IX. Невгамовність. X. Емоційне напруження. XI. Невротичні симптоми. XII. Неприятливі умови середовища. XIII. Інтелектуальні проблеми. XIV. Сексуальний розвиток. XV. Хвороби та органічні порушення. XVI. Фізичні дефекти.

Карта заповнюється вчителем, вихователем або класним керівником, який добре знає учня. У реєстраційному бланку закреслюються ті цифри, які відповідають формам поведінки (синдрому), найбільш характерному для даного учня. При підрахуванні синдром, який знаходиться зліва від вертикальної риски (певної нормативної межі), оцінюється одним балом, справа – двома. Підраховується сума балів по кожному синдрому та загальний «коефіцієнт дезадаптованості» за сумою балів за всіма синдромами. Поряд з кількісною обробкою проводиться якісний аналіз. Так, велика кількість закреслених відрізків у дитини, порівняно з іншими дітьми, дає можливість зробити висновок про серйозні порушення в розвитку особистості та поведінки, а також виділити ті синдроми, які в першу чергу визначають порушення і подолання яких повинно займати центральне місце в роботі з учнем.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Проведене емпіричне дослідження показало, що обдаровані учні, які навчаються в умовах школи-інтернату по-різному характеризуються стосовно розвитку пізнавальної, мотиваційної, лідерської та креативної характеристик.

Так, на першому етапі в якості номінації були представлені 32 школярів, які проявляють такі види обдарованості (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних за параметром «Види обдарованості»**

№ п/п	Види обдарованості	Кількість	%
1	фізико-математична, технічна	5	15,6
2	хімікс-біологічна	2	6,0
3	літературна	3	9,0
4	лінгвістична	6	15,6
5	правознавча	4	12,5
6	спортивна	3	9,0
7	природнича	2	6,0
8	лідерська	4	12,5
9	художня та прикл. видів діяльності	3	9,0

Оскільки всі респонденти навчаються в ліцейних профільних класах, то поведінкові та креативні характеристики оцінювалися стосовно прояву креативної обдарованості. Як показали результати дослідження, найвищі пізнавальні характеристики виражені у респондентів, які проявляють фізико-математичну, хіміко-біологічну, природничу, лінгвістичну, правничу обдарованість (табл. 2).

Таблиця 2

**Зведені дані досліджень респондентів за параметрами «Види обдарованості та виражені характеристики обдарованості» за методикою Дж. Рензулі**

Характеристики обдарованості Види обдарованості	Виражені максимально (кількість осіб)							
	пізнавальні хар-ки		мотиваційні хар-ки		лідерські хар-ки		креативні хар-ки	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
фіз.-математична, технічна	5	100	5	100	1	20	5	100
хіміко-біологічна	2	100	2	100	0	0	2	100
літературна	3	100	3	100	2	66,6	3	100
лінгвістична	6	100	6	100	5	83,4	2	40
правознавча	4	100	4	100	4	100	1	25
спортивна	1	33,3	3	100	3	100	2	66,6
природнича	2	100	2	100	0	0	2	100
лідерська	3	75	4	100	4	100	3	75
художня та прикл. видів діяльності	2	66,6	3	100	0	0	3	100

Отже, як показало дослідження, переважна більшість обдарованих учнів-сиріт, які навчаються у школі-інтернаті, мають високі показники за параметром «пізнавальні характеристики». Учні володіють надзвичайно великим для цього віку запасом слів, використовують наукові терміни, їх мова є багатогою та насиченою. Учні відрізняються великою інформованістю з різних тем, мають добре розвинену пам'ять, легко виявляють причинно-наслідкові зв'язки. У них добре розвинені сенсорно перцептивні здібності.

Найвищі оцінки в рейтингу обдарованих отримали мотиваційні характеристики. Для обдарованих учнів в юнацькому віці характерним є повне заглиблення у проблеми обраної сфери, наполегливе прагнення до удосконалення, прояв самостійності.

З усіх показників найменшими були виражені лідерські характеристики. З однієї сторони слід відмітити прояв відповідальності та впевненості, вміння висловлювати власні думки і почуття, бажання знаходитися серед однолітків. З іншої, більшість обдарованих учнів не мають схильності домінувати серед однолітків, не бажають очолити групу або керувати будь-якою діяльністю.

Дослідження показали, що в обдарованих учнів, які навчаються в умовах школи-інтернату є особливо виражені творчі характеристики. Навчання в умовах ліцейних класів сприяє розвитку допитливості, вмінню продукувати велику кількість ідей і рішень, вмінню вести дискусію щодо проблеми та вмінню висловлювати конструктивну критику.

Одним із завдань дослідження було виявити особливості емоційного стану та ступеня адаптації обдарованих дітей-сиріт в умовах школи-інтернату. Результати дослідження обдарованих учнів за допомогою карти спостереження Стотта виявили особливості емоційної сфери та проходження адаптації у дітей. Аналіз даних спостереження дозволяє зробити диференціацію цих проявів.



Найбільш вагомим фактором, який спричиняє порушення емоційної сфери та виникнення дезадаптацій 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, незважаючи 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. У них може час від часу змінюватись настрої, змінюватись поведінка, тобто у цієї категорії вихованців виявлені труднощі з адаптацією, їх емоційний стан є дещо напруженим. Хоча в цілому в поведінці 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.п.). Такі вихованці проявляють вищий рівень адаптації до навчання у школі-інтернаті порівняно з попередньою групою респондентів. У цих юнаків проявляється довіра до інших людей, вони легше вступають в контакт з вчителями, беруть активну участь у 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.

Разом з тим, слід відзначити, що для всіх обдарованих учнів-сиріт характерним є дисциплінованість у ході навчально-виховного процесу, висока мотивація та ініціатива щодо досягнення успіхів з улюбленої дисципліни.

Результати емпіричного дослідження були доповнені інформацією, отриманою від педагогів у ході структурованої бесіди, де вчителям було запропоновано оцінити особливості становлення особистості обдарованих дітей, які виховуються в школі-інтернаті. Зі слів педагогів, переважна більшість учнів орієнтується на майбутню перспективу, займається самовдосконаленням, відвідує різні гуртки, бере участь у предметних олімпіадах та конкурсах. Однак, найбільша невпевненість проявляється у таких вихованців у можливості вступу у вузи або коледжі, що пояснюється низьким економічним станом опікунів або, взагалі, їх відсутність. Найбільшу надію на майбутнє покладають на директора школи. Мабуть цим можна пояснити той факт, що окремі вихованці, отримавши освіту, іноді повертаються на роботу в рідний інтернат.

### **Висновки**

1. Психічна депривація, видом якої є сенсорна, емоційна або соціальна депривація, коли на ранніх етапах розвитку особистість ізолюється від соціуму або отримує неповну чи викривлену інформацію про соціальне оточення. Величина, глибина та визначена якість депривації можуть бути різні і здійснювати своєрідний вплив на розвиток особистості дитини.

2. Для дослідження феномену обдарованих дітей-сиріт доцільно використати метод спостереження, який дає можливість за допомогою певних послідовних кроків, відстежити особливості розвитку особистості школяра в умовах батьківської депривації.

3. Результати досліджень показали, що обдарованим дітям-сиротам властиві високорозвинені когнітивні, креативні та мотиваційні характеристики, які проявляються в обраній сфері.

4. Дослідження довели, що найруйнівніший вплив на особистість здійснює тривала депривація, яка походить з раннього дитинства. Аналіз результатів показав, що майже всі респонденти особливо емоційно переживають свій соціальний статус, проявляють стурбованість і занепокоєння щодо майбутнього.

5. Отримані емпіричні дані дають можливість накреслити перспективу організації психологічного супроводу обдарованих дітей-сиріт з метою надання їм консультативної допомоги у подоланні процесу депривації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
2. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008.
3. Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте.– М., 1984.
4. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1996.
5. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – СПб., 2001.

*Латиш Н.М. (м. Київ)*

### РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ КОНСТРУКТИВНИХ ЗАДАЧ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

*В статье рассматриваются особенности конструктивного мышления младших школьников. Обосновываются основные мыслительные тенденции в конструктивной деятельности младших школьников, особенности возникновения и трансформации замысла будущей конструкции, анализируется динамика процесса решения ими творческих задач.*

*Характеризуются особенности конструктивного мышления младших школьников в усложненных условиях, выясняется влияние временных ограничений на процесс формирования замысла и на проявление уровней конструктивного мышления будущей конструкции при решении творческих задач на свободное конструирование.*

**Ключевые слова:** *творческая деятельность, конструктивное мышление младших школьников, усложненные условия, процесс решения творческих задач.*

*In the paper features of constructive thinking of younger schoolchildren are considered. The basic cogitative tendencies in constructive activity of younger schoolchildren, features of occurrence and transformation of a plan of the future design are proved, dynamics of the process of the decision by them of creative tasks is analyzed. Features of constructive thinking of younger schoolchildren in the complicated conditions are characterised, influence of time restrictions on process of formation of a plan and on display of levels of constructive thinking of the future design at the decision of creative tasks on free designing are found out.*

**Keywords:** *creative activity, constructive thinking of younger schoolchildren, complicated conditions, process of decision of creative tasks.*

**Актуальність.** Проблема формування творчої особистості є однією з найважливіших проблем педагогічної та психологічної науки. Побудова високорозвиненого суспільства, збереження психологічного здоров'я нації вимагає вирішення проблеми своєчасного виявлення й подальшого розвитку творчого та інтелектуального потенціалу особистості.

Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем та психологічних підходів

розвитку особистості дітей, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу, що потребує нових психолого-педагогічних досліджень.

Формування творчої особистості, розкриття природи творчих здібностей, створення умов ефективного розвитку творчості людини і самореалізації в цілому привертає увагу теоретиків, дослідників, педагогів-практиків.

Творчість розглядається вченими як діяльність людини найвищого рівня щодо пізнання й перетворення навколишньої й соціальної дійсності, здатність людини створювати нову реальність на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу. В процесі творчої діяльності змінюється сама людина, форми й способи її мислення, особистісні якості, вона стає творчою особистістю. Процес, в якому особистість досягає результату, реалізує і стверджує свої потенційні здібності й можливості, і в якому вона сама реалізується, по суті, і є творчою діяльністю особистості, а творчий потенціал виступає її умовою [1].

Одним з основних завдань психології творчості є розкриття психологічних закономірностей і механізмів творчого процесу. В.О. Моляко вважає, що складна взаємодія процесуального і особистісного у творчості базується на стратегіальній організації процесу творчої діяльності. Основою її виступає психічна система регулювання творчої поведінки та розумової діяльності, яка і породжує своєрідні особистісні новоутворення у вигляді програм діяльності, які містять логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви ситуативного передбачення тощо. Специфічний сенс цих утворень полягає у готовності людини до творчої діяльності, у наявності в суб'єкта комплексу вмінь, здібностей щодо здійснення творчої діяльності взагалі або певних її видів (наука, техніка, мистецтво, виробництво, політика і т.п.) [2].

Теоретичною основою нашого дослідження виступають положення про сутність мислення, його особливості (А.В. Брушлинський, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, Л.С. Виготський, О.К. Тихомиров, С.Л. Рубінштейн), положення про сутність і розв'язання задач (Г.О. Балл, Є.І. Машбиць, С.Д. Максименко, Л.Л. Гурова), зокрема про сутність і особливості розв'язання задач на конструювання (А.Ф. Есаулов, В.О. Моляко, Є.О. Мілерян, Т.В. Кудрявцев, Е.О. Фарапонова, Т.М. Третьак), також положення про сутність творчості і творчого мислення (В.О. Моляко, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов).

**Мета даної статті** полягає у розкритті особливостей проявів конструктивного мислення учнів початкових класів в процесі розв'язання творчих задач (на геометричному матеріалі) та з'ясування впливу ускладнюючих умов (часових обмежень) на конструктивну діяльність учнів даного віку.

**Об'єктом дослідження** є творча діяльність молодших школярів під час розв'язання нових задач.

**Предметом дослідження** є особливості проявів конструктивного мислення учнів початкових класів в ускладнених умовах.

Отже, наше дослідження було спрямоване на вивчення особливостей конструктивного мислення молодших школярів в процесі конструювання (на геометричному матеріалі) у звичайних та ускладнених умовах, зокрема особливу увагу було звернено на формування образу майбутньої конструкції – від зародження ідеї щодо майбутньої конструкції до втілення цього образу на площині. Робота виконувалась в рамках стратегіального підходу (вивчались прояви стратегічних тенденцій мислення у діяльності дітей).

Дослідженнями доведено, що творчість в дитячому віці є постійним супутником розвитку дитини. Основними задачами розвитку творчості в період дитинства є розвиток умінь щодо сприймання та інтерпретації нової інформації, її адекватного розуміння; розвитку вмінь знаходити прийоми і тактики розв'язування нових задач. Дитяча творчість розглядається як процес створення суб'єктивно нового продукту і вивчається, як правило, в руслі дослідження саме тієї діяльності, в якій вона формується, що і зумовлює специфічні показники розвитку творчості, пов'язані перш за все з аналізом продукту діяльності (музична, образотворча, літературна і ін.). Важливою умовою формування творчої особистості вважається не кінцева мета діяльності, а сам процес творчого пошуку. А творчий пошук в свою чергу має місце на всіх етапах конструктивної діяльності людини [3].

Термін “конструювання” походить від латинського слова “construere” і означає побудову взагалі, приведення в певне взаєморозміщення різних предметів, частин, елементів. В дослідженнях було встановлено, що в процесі творчого конструювання із різноманітних матеріалів у дітей формуються уявлення щодо узагальнених способів побудови діяльності. Це дозволяє розглядати конструювання не тільки як засіб створення конкретних предметів, але і як діяльність, в ході якої формується універсальна здатність до побудови нових цілісних конструкцій різного типу (конструкцій, текстів, сюжетів тощо) [3].

Оскільки конструктивне мислення проявляється в процесі розв'язування творчих конструктивних задач, то його зміст ми вивчали в процесі розв'язування учнями нових задач на конструювання. Важливою особливістю конструктивної діяльності є те, що воно проявляється у відтворенні та перетворенні просторових уявлень і образів. Формування задуму майбутньої конструкції здійснюється шляхом використання аналогій, операцій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення і конкретизації [4].

Характеризуючи задачі (завдання) на конструювання, доцільно зазначити, що такі завдання носять проблемний характер, оскільки способи їх розв'язання є невідомими для досліджуваних. В процесі такого конструювання у дітей формується вміння аналізувати умови і на основі цього аналізу будувати практичну діяльність. Діти також засвоюють залежність структури конструкції від її практичного призначення і в подальшому можуть самостійно – на основі встановлення такої залежності – визначати конкретні умови, яким буде відповідати їх конструкція, створювати цікаві задуми і втілювати їх, тобто ставити перед собою задачу. Така форма організації навчання в найбільшій мірі сприяє розвитку творчого конструювання

Зокрема діяльність при розв'язуванні задач на вільне конструювання сприяє розвитку творчості дітей, особливо прояву їх самостійності: вони самі вирішують, що і як будуть конструювати. Щоб ця діяльність протікала як пошуковий і творчий процес, діти повинні володіти узагальненими уявленнями про об'єкт конструювання, володіти узагальненими способами конструювання і вміти шукати нові способи. Формування творчого конструювання будується на основі трьох взаємопов'язаних між собою складових: розвиток самостійного дитячого експериментування з новим матеріалом; розвиток образного мислення і уяви; формування узагальнених способів діяльності.

Наше дослідження проводилось з учнями третього-четвертого класів школи-садка «Радість» м. Києва, робота з дітьми здійснювалась індивідуально.

Аналіз результатів дослідження дозволив виділити такі особливості протікання процесу розв'язування конструктивних задач: виникнення задуму

бере свій початок в вивченні умови задачі, задані умови трансформуються в пошукові і відносно цих умов здійснюється цілеспрямований пошук елементів конструювання, які відповідають умовам задачі. Ця робота виконується в образному плані, створюється образ-орієнтир. На наступному етапі здійснюється перехід від створених в образному плані задумів до зображення геометричних форм на площині. Подальше уточнення і вдосконалення задуму відбувається в ході практичного конструювання і характеризується подальшою конкретизацією початкового образа-орієнтира, в результаті чого виникає ідея розв'язку, яка включає загальні уявлення щодо кінцевого продукту діяльності.

Аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про прояви трьох основних типів конструктивної активності учнів при розв'язуванні експериментальних задач.

*Перший тип* конструктивної активності характеризується тим, що задум розв'язування задачі будується, виходячи зі специфіки наявних елементів конструктора (форми, кольору).

*Другий тип* конструктивної активності характеризується тим, що в процесі його реалізації задуми розв'язування задачі будуються, виходячи із досвіду, мотиваційної сфери розв'язуючого задачу. Вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією інформаційних впливів на дитину із зовнішнього світу чи її внутрішнього світу.

*Третій тип* конструктивної активності характеризується тим, що задум розв'язування задачі будується, виходячи зі специфіки структури наявних елементів конструктора та під дією мотиваційної сфери особистості.

В процесі дослідження нами було виявлено рівні конструктивного мислення молодших школярів:

I рівень (найнижчий) – це елементарна побудова конструкції (коли складається досить проста конструкція);

II рівень – це блочне конструювання (коли створюється будинок з вікнами, дверима);

III рівень (вищий) – це побудова із елементів і блоків цілого, системи [1].

Перший рівень конструктивного мислення ми поділили на два підрівні: 1) коли відбувається елементарна побудова конструкції без попередньої ідеї щодо майбутньої конструкції, методом проб і помилок; 2) коли будується проста конструкція, але вже з попереднім планом щодо майбутньої конструкції.

Другий рівень конструктивного мислення ми поділили також на два підрівні: 1) коли в процесі конструювання відбувається деталізація конструкції; 2) коли декілька конструкцій поєднані між собою за змістом.

До третього рівня конструктивного мислення ми віднесли конструкції, елементи якої пов'язані між собою за змістом і в яких відбувається деталізація зображення. Можна сказати, що більша різноманітність елементів конструктора сприяла збільшенню кількості випадків проявів третього рівня конструктивного мислення.

Було виявлено, що головними орієнтирами при створенні задуму майбутньої конструкції можуть бути структурний аналог; функціональна ознака; комбінування як структурних, так і функціональних ознак; були зафіксовані випадки, коли задум формується частинами, поступово. Дослідження показує, що конструктивний задум формується в напрямку пошуку структур та функцій, які становлять змістовну основу задуму.

Щодо проявів рівнів конструктивного мислення слід зазначити, що шляхом випадкових маніпуляцій елементами конструктора не пішов жоден

учень. Була зафіксована найбільша кількість проявів другого рівня першого підрівня конструктивного мислення.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення особливостей конструктивного мислення молодших школярів в ускладнених умовах, а саме при дефіциті часу. З цією метою було запропоновано задачі на вільне конструювання.

З метою вивчення впливу несприятливих чинників (а саме часових обмежень) на процес розв'язування творчої задачі, на розробку задуму розв'язання були реалізовані такі завдання: субтест "Танграми", а також завдання, в основу якого покладено конструктор, до його складу входили геометричні фігури із картону різної форми, різного кольору та різні за розміром.

Перед учнем ставилось завдання сконструювати що-небудь, бажано цікаве, назвати зображення. На виконання завдання відводилось 3 хвилини.

При вивченні результатів розв'язування запропонованих задач на вільне конструювання аналізувалось, яким чином такий несприятливий фактор, як обмеження в часі, впливає на формування задуму майбутньої конструкції, на прояви рівнів конструктивного мислення, прояви оригінальності.

В таких творчих завданнях на вільне конструювання умови передбачають багатоваріантні розв'язки, де учень має створити якийсь об'єкт із ряду заданих об'єктів (тобто умови сформульовано не чітко, не жорстко).

При виконанні завдання "Танграми" на вільне конструювання спостерігалась тенденція, коли у більшості випадків учні йшли шляхом виконання простої конструкції. Вимога "скласти щось цікаве", можна сказати, ігнорувалася. Було зафіксовано незначну кількість конструкцій, де досліджуваний намагався створити дійсно щось цікаве, прояви деталізації зустрічаються також не часто.

Досить часто зустрічаються випадки побудови будинку та ялинки. Виходячи з цього, можна висунути гіпотезу, що коли учні потрапили в умови обмеження в часі, просторове комбінування елементів конструктора подумки було обмежене лише поєднанням двох-трьох елементів, в результаті цього виникали досить прості конструкції: будинок (квадрат, трикутник), ялинка (поєднання двох-трьох трикутників). Назва конструкціям давалася в такому випадку як правило "Будинок в лісі", "Природа" і т.п. В такому випадку головним орієнтиром при створенні задуму виступав структурний аналог з минулого досвіду.

При створенні одиначної конструкції в деяких випадках спостерігалась тенденція до деталізації конструкції.

Так, наприклад, досліджуваний Г.І. побудував конструкцію метелика, де намагався зобразити навіть візерунок на крильцях (на великих трикутниках розміщує маленькі трикутники). Також він досить вдало відтворює форму тулуба метелика шляхом накладання на паралелограм квадрата. В даному випадку головним орієнтиром при створенні задуму конструкції є структурний аналог. В такому випадку має місце прояв другого рівня першого підрівня конструктивного мислення.

Досліджуваний К.М. будує корабель, який можна умовно поділити на три частини; I ч. – човен (паралелограм, два трикутники) II ч. – кабіни (квадрат і трикутник), III ч. – вітрила (три трикутники). Головним орієнтиром при створенні задуму конструкції є структурний аналог. Має місце прояв другого рівня першого підрівня конструктивного мислення.

Були випадки, коли головним орієнтиром при створенні задуму виступав структурно-функціональний аналог. Так, досліджувана С.Л. конструє kota, що сидить на пеньку і гріється на сонці.

В результаті аналізу робіт досліджуваних було виявлено:

- категорію учнів, на яких обмеження в часі мало негативний вплив;
- категорію учнів, на яких обмеження в часі не справило негативного впливу.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту часу, характерним є структурне конструювання, пошук визначається особливостями побудовчого матеріалу, вони використовують прийом з'єднання декількох деталей для створення певної конструкції. Орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є форма.

Учні, що не зазнали негативного впливу дефіциту часу, спрямовували свій пошук на відтворення на площині яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. Нами були зафіксовані прояви також структурно-функціонального конструювання.

При виконанні завдання на вільне конструювання було відмічено, що збільшилась кількість проявів другого рівня конструктивного мислення, також з'явилися прояви третього рівня конструктивного мислення.

**Результати дослідження.** Проведена нами серія завдань за описаною методикою свідчить, що в учнів молодшого шкільного віку формуються вміння шукати аналоги (близькі і віддалені), комбінувати структури та функції, знаходити оригінальні варіанти рішення задачі, самостійно приймати рішення, вміння утримувати зоровий образ майбутньої конструкції, причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше учень уявляє, з яких частин ця конструкція складається, як ці частини пов'язані між собою і відповідно буде вищим і рівень конструктивного мислення.

За умови обмеження в часі учні молодшого шкільного віку з метою побудови задуму реалізують об'єкти, які є для них досить актуалізованими, виконуючи творчі завдання, орієнтуються здебільшого на власний життєвий досвід. Слід зауважити, що дані щодо вищезазначених типів прояву конструктивної активності даного учня можуть слугувати важливим джерелом інформації про його внутрішній світ, про ті інформаційні потоки із зовнішнього світу, що детермінують його поведінку, взагалі задуми розв'язуваних ним задач.

**Перспективи дослідження** полягають у розробці та апробації спеціальних методичних засобів активізації творчої мисленнєвої діяльності молодших школярів з врахуванням специфіки віку й можливостей сучасного психологічного експерименту в його застосуванні до молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) – К.: 2007. – 388 с.
2. Творча діяльність в ускладнених умовах / В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсенко, В.А. Семиченко та ін. / За заг. ред. В.О. Моляко. – К., 2007. – 308 с.
3. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 192 с.
4. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 298 с.

## КАТЕГОРІЇ «ВІК», «СТАТЬ», «СТАТУС» ТА ЇХ ВПЛИВ НА РІВЕНЬ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

*Стаття посвячена проблемі переживання чувства одиночества лицами юношеского возраста. Анализируются результаты эмпирического исследования гендерных, возрастных и статусных отличий в уровнях переживания одиночества в юношеском возрасте.*

**Ключевые слова:** одиночество, переживание одиночества, уровень одиночества.

*The problem of loneliness with young people (the age from 17-24) is considered in the article. The results of research of sexual, ages and statuses differences in the conditions level of loneliness in young people (the age from 17-24) are presented on it.*

**Keywords:** loneliness, experience of loneliness, level of loneliness.

**Постановка проблеми.** Зміни в соціально-економічній, соціально-культурній та інших сферах сучасного суспільства впливають на структуру міжособистісних стосунків, самосвідомість людини, загострюють вікові та особистісні зміни, викликаючи відчуженість та переживання людьми почуття самотності. В сучасному суспільстві проблема самотності стоїть дуже гостро. Тим більше вона, в першу чергу, має психологічну спрямованість. Саме це характеризує її особливість в ХХІ столітті. В даному дослідженні самотність розглядається не як фізична ізоляція від інших людей, а як психічне переживання при об'єктивній включеності в суспільне життя. В юнацькому віці, коли визначаються цінності, інтереси, погляди молодої людини, будується майбутнє, дана проблема набуває особливої значимості. Недостатній рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії, часта зміна соціальної ситуації розвитку та пов'язані з цим проблеми адаптаційного періоду, емоційна нестійкість, емансипація від батьків та ін. обставини спричиняють часте та інтенсивне переживання почуття самотності.

Проблемою самотності займалися М. Мід, Л. Пепло, Е. Берн, І.С. Кон, М.Литвак, Ю.П. Кошелева. Дослідження самотності в вітчизняній науці представлено роботами Ю.М. Швалба, О.В. Данчевої, Н. Володарської, Л.А. Варави. Аналізуючи існуючу літературу з проблеми переживання почуття самотності, ми помітили, що юнацькому віку присвячена незначна кількість досліджень. Саме це й визначило спрямованість нашої роботи. **Метою** даної статті є розкриття результатів дослідження особливостей переживання почуття самотності в юнацькому віці.

**Об'єкт дослідження** – становлення особистості в юнацькому віці.

**Предмет дослідження** – гендерні, статусні та вікові особливості переживання почуття самотності в юнацькому віці.

**Гіпотеза дослідження:** вік, стать та соціальний статус в юнацькому віці визначають інтенсивність та частоту переживання почуття самотності.

Для досягнення мети слід розв'язати такі основні **завдання:**

– визначити рівні переживання почуття самотності осіб різного віку;  
– виявити відмінності в рівнях переживання самотності серед юнаків та дівчат;

– вивчити частоту та гостроту переживання самотності молоді з різним соціальним статусом.

**Методика та організація дослідження.** Одиницею дослідження є юнаки та дівчата від 17 до 24 років (студенти та працююча молодь). Вибірка випадкова,



врівноважена за статтю та віком. В ній представлені люди різної професійної приналежності, які розрізняються по ціннісних орієнтаціях, сімейному стані, рівні освіти. Загальний обсяг вибірки 180 чоловік. Серед них: студенти – 35 дівчат та 35 юнаків; працюючі – 35 дівчат та 35 юнаків. У даному дослідженні використовувались такі математико-статистичні прийоми обробки отриманої інформації, як: порівняння середніх, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона) та статистичний аналіз (t-критерій Стьюдента). Для визначення частоти переживання самотності респондентами різного віку з різним соціальним статусом та гендерною приналежністю використано методику діагностики рівня суб'єктивного переживання самотності Рассела-Фергюсона.

**Результати дослідження та їх обговорення.** В досліджуваній вибірці відповідно до рівнів переживання самотності було виділено 3 групи піддослідних. Отримані результати подано в таблиці 1. До першої групи ми віднесли респондентів з низьким рівнем даного переживання (нормативні показники менше 20 балів). До другої групи включено досліджуваних з середнім рівнем переживання самотності (нормативні показники 20-40 балів). Респонденти з високим рівнем переживання самотності (нормативні показники більше 40 балів) віднесені до третьої групи.

Таблиця 1

### Відносні показники рівнів переживання почуття самотності

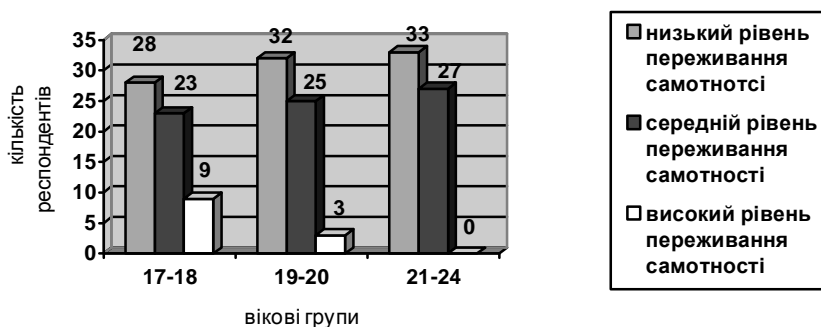
Групи респондентів, які розрізняються за рівнями переживання самотності	Нормативні показники рівнів переживання самотності	Всього чол. %	Стать	
			Чол.%	Жін.%
Перша група	Низький рівень – 1-20 балів	51,67	61,2	42,2
Друга група	Середній рівень – 20-40 балів	41,67	34,4	48,9
Третя група	Високий рівень – 40-60 балів	6,67	4,4	8,8

Перша група респондентів має найменші нормативні показники рівня переживання самотності, а отже, низький рівень переживання самотності. Досліджувані даної групи переживають самотність дуже рідко, у виключних життєвих ситуаціях або ніколи. Друга група респондентів має середній рівень переживання самотності. Досліджувані, віднесені до даної групи, переживають самотність інколи, за певних ситуацій. Третя група респондентів переживають самотність часто і гостро. Досліджувані даної групи вирізняються високими нормативними показниками рівня переживання самотності. Дана група респондентів найменш численна.

До першої групи увійшло 51,67% опитаних, з них 61,2% всіх досліджених юнаків і 42,2% дівчат. До другої групи – 41,67% опитаних, з них 34,4% юнаків і 48,9% дівчат. До третьої групи – 6,67% опитаних, з них 4,4% всіх досліджуваних юнаків та 8,8% дівчат.

1. Позначений віковий період 17-24 роки був умовно розділений на 3 групи: 17-18, 19-20, 21-24 роки. Вікові інтервали були визначені, виходячи з особливостей соціальної ситуації розвитку кожного вікового проміжку. В зв'язку з інтенсивними змінами в особистісній сфері, проблемами

адаптаційного періоду до нової соціальної ситуації в ранньому юнацькому віці (17-18 та 19-20) вказано часовий інтервал 2 роки, в пізній юнацький період (21-24 роки), коли уклад життя характеризується певною постійністю чи меншою інтенсивністю особистісних змін навіть при зміні соціального оточення, – 4 роки. Отримані показники рівнів переживання почуття самотності в кожній з виділених вікових груп представлені в табл. 2 та на мал.1.



**Мал. 1. Співвідношення респондентів з різним рівнем переживання самотності у вікових групах**

З даної гістограми можна помітити, що кількість осіб з низьким рівнем переживання почуття самотності збільшується з віком. Подібна тенденція зберігається і в групі респондентів з середнім рівнем переживання самотності. А вже кількість осіб з високим рівнем переживання самотності з переходом до іншої (старшої) вікової групи зменшується. Аналізуючи отримані емпіричні показники, можна припустити, що респонденти, які раніше мали високий рівень переживання самотності перейшли в групу з середнім рівнем, а досліджувані з середнім рівнем – в групу з низьким рівнем даного переживання. Тобто, з даного припущення випливає, що частота й інтенсивність переживання почуття самотності з віком знижується.

*Таблиця 2*

**Відносні показники розподілу респондентів за рівнями переживання почуття самотності**

Вікові групи	Кількість людей з низьким рівнем переживання самотності %	Кількість людей з середнім рівнем переживання самотності %	Кількість людей з високим рівнем переживання самотності %
17-18 років	46,67	38,33	15
19-20 років	53,33	41,67	5
21-24 роки	55	45	0

Існують певні відмінності в переживанні почуття самотності в період раннього та пізнього юнацького віку. Аналізуючи отримані в ході дослідження показники, можна помітити, що кількість людей з високим рівнем переживання самотності (особи, які гостро та часто переживають самотність), знижується в другій віковій групі та відсутня в третій віковій групі. До того ж, в 21-24 роки збільшується кількість людей, які рідко переживають самотність (низький рівень). Можна припустити, що ті, хто гостро переживав самотність в 17-18

років, адаптуючись до нової соціальної ситуації, в наступній старшій віковій групі набувають задовільних стосунків, визначають пріоритети й, таким чином, долають почуття самотності.

Юнаки та дівчата в 17-18 років частіше і гостріше переживають самотність, ніж опитані у віці 21-24 року. Це може пояснюватись недостатньою реалізацією соціальної потреби, недостатньою соціальною активністю, вимогами адаптаційного періоду до соціальних знань та навичок молодої людини 17-18 років, яка характеризується емоційною нестабільністю, нерішучістю, непослідовністю дій та вчинків. Негативне сприйняття соціальної ситуації, що складається, викликає переживання самотності. Прагнення до незалежності, свободи прояву думок і почуттів, яке супроводжується незрілістю соціальної сфери, поверхневим сприйняттям інших людей та іншими подібними соціально-психологічними характеристиками юнацького віку, може привести до переживання самотності. Крім того, суттєві розходження зі старшим поколінням в ціннісних орієнтаціях, культурних нормах може сприяти зростанню напруги молодої людини і викликати гостре відчуття ізоляції. В цій ситуації, у зв'язку зі зростаючим культом раціональності та індивідуалізму, коли людина усе більш дистанціюється від інших, вона не знаходить підтримки, розуміння, тому переживає самотність. У цей період багато юнаків і дівчат освоюють нові соціальні ролі. Адаптація до ролі студента пов'язана з адаптацією до нового світу взаємин. Студенти перших курсів гостро переживають негативне відношення до себе, втрату старих і відсутність нових дружніх взаємин. Крім того, зустрічаються і респонденти з високим рівнем переживання почуття самотності серед опитаних 19-20-ти років. Це може пояснюватись тим, що в цей період продовжується процес емансипації від батьків, юнаки та дівчата відокремлюються морально, матеріально та духовно. Проте, не вся молодь емоційно та соціально дозріла для цього. Гостре переживання самотності є показником складності процесу соціальної ідентифікації на етапі дорослішання людини. Таким чином, певні вікові особливості юнака або дівчини в умовах існуючої соціальної ситуації розвитку можуть викликати й загострювати переживання почуття самотності.

Вікова група 21-24 роки відрізняється більшою стабільністю в соціальних стосунках, зосереджена на питаннях професійного самовизначення, практичної самореалізації. Молоді люди активні у виявленні й усвідомленні професійних інтересів. Реалізація міжособистісних та професійних цілей, висока активність в сфері роботи, навчання, соціальної взаємодії, ідентифікація зі значимими людьми і з суспільством приховують гостре переживання самотності.

Отримані середні показники вираженості переживання почуття самотності серед респондентів кожної вікової групи в цілому по вибірці подано в таблиці 3. В ній прийнято такі умовні скорочення: М – середнє арифметичне, сигма – середньоквадратичне відхилення.

*Таблиця 3*

**Середні значення переживання почуття самотності  
серед досліджуваних різних вікових груп**

№	Вікова група	М	Сигма
1.	17-18	22,27	11,14
2.	19-20	21,23	9,78
3.	21-24	18,92	7,9

Аналізуючи отримані середні показники, можна помітити, що в 17-18 та 19-20 років результати відповідають середньому рівню переживання самотності, а в 21-24 роки – низькому рівню. Тобто у віці 17-20 років молода людина переживає певні соціальні зміни, що спричиняють загострення негативних переживань, серед яких і почуття самотності. В 21-24 роки завдяки наявності певного досвіду в міжособистісних стосунках та незначним змінам соціальної ситуації розвитку знижується гострота та частота переживання самотності.

Використавши t-критерій Стьюдента з метою перевірки гіпотези про вірогідність різниці середніх показників в кожній віковій групі, ми виявили, що розбіжності не є статистично значимими. Отриманий показник кореляції також вказує на те, що категорія «вік» не впливає на рівень переживання самотності в межах юнацького віку.

2. Зупинимось детальніше на гендерних відмінностях показників рівня переживання почуття самотності. Отримані результати відображені на мал. 2.



**Мал. 2. Розподіл респондентів з різним рівнем переживання самотності за гендерною ознакою**

У групі юнаків відмічена максимальна кількість респондентів першої групи, тобто особи з низьким рівнем переживання самотності, й менша кількість людей другої групи, які мають середній рівень переживання самотності. В групі дівчат відмічена найбільша кількість людей другої групи – респонденти з середнім рівнем переживання самотності – і менша кількість людей першої групи (низький рівень переживання самотності). Кількість дівчат, які дуже часто та гостро переживають почуття самотності вдвічі перевищує кількість юнаків з тим же рівнем переживання. Отримані результати вказують на те, що групи дівчат з середнім та високим рівнем переживання самотності більш численні, а отже, дівчата частіше та гостріше переживають почуття самотності.

В табл. 4 наведені середні показники рівнів переживання самотності серед юнаків та дівчат в різних вікових групах. М – середнє арифметичне.

*Таблиця 4*

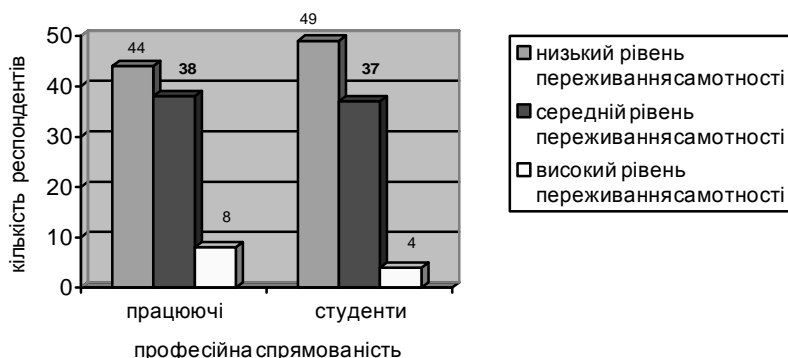
**Середні значення рівня переживання почуття самотності в групах юнаків та дівчат**

Стать	Юнаки	Дівчата
Вік	М	М
17-18	19,43	25,1
19-20	17,2	25,27
21-24	19,22	18,63

Аналізуючи отримані середні результати за ознакою статі в різних вікових групах, можна помітити, що у віці 17-18 років середній показник у дівчат 25,1 відповідає середньому рівню переживання самотності, тоді як в юнаків середній показник складає 19,43 й свідчить про низький рівень переживання. У віці 19-20 років подібна тенденція зберігається, тобто частота та гострота переживання самотності особливо не змінюється. У віковому проміжку 21-24 роки спостерігаються значні зміни в групі дівчат. Середній показник становить 18,63. Це свідчить про те, що змінюється рівень переживання самотності з середнього на низький. Можна припустити, що ці зміни пов'язані зі зміною укладу життя. До 21-24 років життя дівчат стає більш-менш стабільним, налагоджуються стосунки з протилежною статтю (що так важливо для жінок), дівчина здобуває певну професію, визначається з пріоритетами. Деякі дівчата вже мають власну сім'ю та задоволені існуючою емоційною близькістю з боку значимих інших. В юнаків же на цьому віковому проміжку особливих змін не відбувається. Середні показники переживання самотності залишаються на низькому рівні.

Провівши кореляційний аналіз, отримано значимий коефіцієнт кореляції  $r=0,32$ . Він вказує на суттєву залежність між рівнем переживання самотності та статтю (на рівні значимості 0,01). Тобто, стать визначає частоту та інтенсивність переживання почуття самотності. Те, що жінки частіше та гостріше переживають самотність є характерним для них. Це пов'язано з особливостями емоційної сфери. Жінки вважаються більш вразливими та емоційнішими, ніж чоловіки. Вони гостріше переносять розрив стосунків з близькими людьми, відсутність чи незадовільність стосунками з коханою людиною, зміну оточення та інші життєві обставини.

3. Всі респонденти були умовно розділені по статусному критерію на дві підгрупи: працюючі та студенти. Кожна підгрупа містила однакову кількість людей – по 90 осіб (в кожній по 45 дівчат та по 45 юнаків). Дані представлені в табл. 5 та на мал. 3.



**Мал. 3. Розподіл респондентів з різним рівнем переживання самотності за гендерною ознакою**

Основна відмінність показників є лише в групі людей з високим рівнем переживання самотності. Гостріше і частіше (високий рівень переживання досліджуваного почуття) переживає самотність працююча молодь. Можна припустити, що це пов'язано з різноманітністю форм організації та проведення дозвілля, широтою соціальних контактів, які забезпечує студентське життя.

Таблиця 5

**Показники кількості осіб з різним соціальним статусом, які переживають почуття самотності, %**

Соціальний статус	Кількість людей з низьким рівнем переживання самотності, %	Кількість людей з середнім рівнем переживання самотності, %	Кількість людей з високим рівнем переживання самотності, %
Працюючі	48,9	42,2	8,9
Студенти	54,4	41,1	4,4

Отримані середні значення рівнів переживання самотності в кожній статусній групі представлені в табл. 6. В ній прийнято такі умовні скорочення: М – середнє арифметичне, сигма – середньоквадратичне відхилення.

Таблиця 6

**Середні показники рівня переживання почуття самотності в групах з різним соціальним статусом**

Статус	Кількість осіб, чол.	Середнє значення, М	Стандартне відхилення, S
Студенти	90	19,79	9,54
Працююча молодь	90	21,82	10,05

Але подальший статистичний аналіз виявив недостовірність розбіжностей середніх результатів, тобто між показниками переживання самотності студентів та працюючих немає значимих відмінностей. Значимого кореляційного зв'язку також немає. Це дозволяє зробити висновок про те, що соціальний статус не впливає на рівень переживання почуття самотності.

**Висновки.** Узагальнюючи отримані результати дослідження впливу віку, статі, та статусу на рівень переживання почуття самотності в юнацькому віці, можна зробити наступні висновки:

- Переживання почуття самотності властиве людям будь-якого віку, будь-якої статі та соціального статусу.
- Особистості юнацького віку переживають самотність в тій чи іншій мірі, тобто відрізняються рівнем переживання.
- Гендерна приналежність визначає частоту, інтенсивність та характер переживання самотності.
- Дівчата частіше та гостріше переживають почуття самотності, ніж чоловіки, оскільки характеризуються більшою емоційністю, вразливістю, чутливістю до соціальних змін та впливів.
- Вік визначається важливим фактором переживання самотності, хоча не сам по собі, а через соціальну ситуацію розвитку та ті зміни в міжособистісній та особистісній сферах, які собою спричиняє.
- Соціальний статус не впливає на інтенсивність та частоту переживання почуття самотності. Як студенти, так і працюючі та безробітні в однаковій мірі піддані ризику переживання самотності.

Можливо, в іншому дослідженні будуть отримані інші результати, спричинені відмінністю соціальних ситуацій, суспільних умов та культурних традицій. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні соціальних потреб, особливостей відношення до себе та навколишнього світу самотніх респондентів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Володарська Н. Почуття самотності в особистості із соматичними вадами здоров'я та його психокорекція // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С.197-205.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: «Бахрах», 2002. – 668с.
3. Рабочая книга социолога / За ред. Г.В. Осипова. – М.: «Наука», 1976. – 511 с.
4. Хамитов Н.В. Философия одиночества. Опыт вживания в проблему. Одиночество мужское и женское. – К.: Наукдумка, 1995. – 170 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М: Прогресс, 1996.

*Лозова О.М. (м. Київ)*

## СВІДОМІСНІ ВИЯВИ МОВНОЇ ДОМІНАНТНОСТІ В УМОВАХ УКРАЇНО-РОСІЙСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ

*В статье обсуждаются результаты психосемантического исследования языкового сознания билингвов. Определены ситуации употребления билингвами доминантного и субдоминантного языков.*

**Ключевые слова:** *языковое сознание, билингвизм, доминантный язык, межязыковая омонимия.*

*This article accesses the results of psychosemantic analysis of language consciousness of bilingual people. The cases of bilinguals' use of dominant and subdominant languages were defined.*

**Keywords:** *lanuage consciousness, bilingualism, dominant language, interlingual omonimy.*

**Аналіз літератури та постановка проблеми.** З розширенням світового інформаційного простору посилюються процеси мовної і культурної взаємодії, що, з одного боку, забезпечує мовцєві доступ до світових інтелектуальних надбань, а з іншого ставить перед ним проблему вибору мови в тих чи інших видах комунікації

Крім цього, за умов глобалізації посилюється природний тиск мов міжнародного спілкування на менш уживані мови. Це виявляється, зокрема, в тому, що все більша кількість їх носіїв прагне оволодіти «світовими мовами» і досягти високого ступеня дво- і багатомовності [2; 4; 5; 6].

Помітною ознакою мовної ситуації в Україні є україно-російська двомовність. Характеризують білінгвізм залежно від ролі, яку відіграє кожна з мов, від ситуації спілкування й міри їх застосування. Урахування в умовах білінгвізму взаємозв'язку кількох мов розглядається не тільки як умова подолання міжмовної інтерференції, але і як створення умов для транспозиції мовленнєвих умінь і навичок [3].

Білінгвізм завжди супроводжується залученням людини до вторинної культури, до її норм і традицій. Відтак, чим вищий ступінь акумуляції тим вищий ступінь володіння другою мовою. Сьогодні все менше лунає думка, що індивідуальна або колективна, масова двомовність містять у собі загрозу втрати національної ідентичності та відмови білінгвів від рідної мови, про

неприродність білінгвізму як психічного стану людини або його тимчасовість на шляху до вторинної одномовності зі зміною мови [за 8].

Однак, залишається відкритим питання домінантності (субординативності) чи збалансованості (координативності) україно-російського білінгвізму жителів України, що й склало *наукову проблему* даної розвідки.

*Хід експерименту та обговорення його результатів.* Проведене в межах даної праці експериментальне дослідження передбачало досягнення таких *цілей*: визначення первинної та домінантної мовних систем, характеристика міжмовної омонімії україно-російських білінгвів\*.

Утворення вибірки відбувалося за мовним та віковим критеріями. В опитуванні взяло участь 145 респондентів, з них етнічні українці склали основну експериментальну групу (далі – українофони,  $n = 94$ ). У групі слов'яномовних респондентів, які ідентифікували себе неукраїнцями, 90.2% представників визначилися як росіяни та 9.8% – як російськомовні білоруси (далі – русофони,  $n = 51$ ). Згідно з віковим критерієм основна група складалася із 45 представників старшого покоління, 1938-1954 року народження, і 49 представників молодшого покоління, 1973-1990 року народження. Такий віковий розподіл, зроблений в межах групи українофонів, був покликаний виявити динаміку розвитку білінгвальної мовної ситуації, яка виявляється у відмінностях мовного чуття представників старшого і молодшого покоління. Дослідження не передбачало гендерного розподілу респондентів.

Використовувалися соціолінгвістичні, психолінгвістичні та психосемантичні *методи дослідження*: анкетне опитування, вільний асоціативний експеримент, метод вільної класифікації стимулів.

Метою першого фрагменту дослідження була констатація психологічних аспектів співіснування двох мовних систем у мовній свідомості україно-російських білінгвів. Особливістю запропонованої респондентам анкети стало її двомовне (російсько-українське) виконання, що мало створити умови, в яких опитуваний міг би почувати себе вільним у виборі мови її заповнення.

Результати анкетного опитування стосовно первинної та домінантної для респондентів мовної системи було зведено до таблиці 1, яка унаочнює відмінності між виділеними групами.

Перше питання анкети «Якою мовою ви краще володієте: російською, українською, однаково добре обома мовами?» передбачало попереднє визначення первинної мовної системи у респондентів. Відповіді на це питання зафіксували переважання російської мовної системи як первинної у респондентів-русофонів, російської – у старшого покоління українофонів, української – у молодшого покоління респондентів-українофонів. При цьому, в середовищі українофонів вагомим є усвідомлення двох мовних систем (російської та української) як первинних, адже близько половини представників молодшого і старшого поколінь зазначило, що однаково добре володіють обома мовами, в той час як для групи респондентів-росіян ця кількість склала лише 9.8%.

Результати опитування стосовно визначення сфери використання двох мовних систем у мовній практиці респондентів виявили високу мовну ригідність респондентів-русофонів порівняно з українофонами. Так, для

---

\* Автор висловлює вдячність магістрантці НаУКМА Дмитришиній О. за участь у збиранні та обробці даних.



русофонів російська мова є мовою родинного спілкування тотально і майже у всіх випадках – мовою їхнього професійного спілкування, у той час як для українофонів українська є мовою родинного спілкування для 40% респондентів старшого покоління і 53.1% – для молодшого.

Таблиця 1

**Ознаки домінантності мовних систем україно-російських білінгвів (%)**

Мовці Сфери функціонування мови	Українофони						Русофони		
	молодше покоління			старше покоління			не диференційовані за віком		
	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві
Мова кращого володіння	40.4	11.7	47.9	19.2	35.1	45.7	0	80.8	19.2
Мова родинного спілкування	52.1	47.9	0	40.4	50	9.6	0	100	0
Мова професійного спілкування	40.4	47.9	11.7	40.4	45.7	13.9	9.6	90.4	0
Мова мислення	40.4	47.9	11.7	35.1	45.7	21.3	0	90.4	9.6
Мовна перевага	40.4	40.4	19.2	35.1	45.7	21.3	0	90.4	9.6
Середнє арифм.	42.74	39.16	18.1	34.04	44.44	22.36	1.92	90.4	7.68

Констатовано, що українська і російська мови рівномірно забезпечують сфери вжитку у професійному спілкуванні українофонів старшого і молодшого поколінь, у той час як поєднання російської та української мов охоплює порівняно невеликий відсоток випадків як у старших, так і в молодших українофонів. Наведені дані свідчать про домінантність явища білінгвізму для носіїв українського дискурсу, тобто про положення, за якого при достатньому знанні вторинної мовної системи домінуючою в спілкуванні виступає первинна.

Іншим аспектом щодо визначення первинності мовних систем для їх носіїв постало питання про визначення мовної переваги («Якою мовою вам найбільше подобається спілкуватися з оточуючими?»). Мовна перевага у групі русофонів виявилася повністю на боці російської мови, хоча звертають на себе увагу думки окремих респондентів, які віддали перевагу українській мові. У групі українофонів мовні переваги старшого і молодшого покоління у більш-менш схожому співвідношенні розподілено між українською, російською й обома мовними системами.

Відповіді на питання стосовно мови мислення респондентів показали, що у групі респондентів-русофонів, за рідкісним винятком, мовою мислення є російська мова (виняток становить одна респондентка, що мовою мислення зазначила українську). Мова мислення українофонів майже порівну визнається і українською, і російською. Схожість показників у відповідях на передостаннє й останнє питання анкети свідчить про зв'язок для різних груп мови мислення з мовою, якою найбільше подобається спілкуватися.

Таким чином, зміст таблиці 1 свідчить про те, що для групи респондентів-росіян первинною і домінуючою мовною системою є російська мова, яка є мовою їх щоденного спілкування, мислення і, природно, тією, якою вони

найкраще володіють. Виняток становлять респонденти, що однаково добре володіють українською та російською мовою, хоча при цьому мають схильність до російської мови. Мовці, що однаково добре володіють обома мовами – збалансовані білінгви – використовують українську або російську мову залежно від комунікативної ситуації (здебільшого залежно від мови, якою до них звертається співрозмовник), у родинному спілкуванні послуговуються переважно російською мовою, у професійному – українською. Зрештою, ці респонденти-русофони з очевидно продуктивним білінгвізмом, при наявності первинної, домінуючої російської мовної системи, виявляють високі знання української мови.

Більш складною є ситуація у групі респондентів-українофонів, де великий відсоток відповідей «обидві мови» не дозволяє з точністю виділити первинну мовну систему, як і ту, що домінує у свідомості мовця. Середній показник української мови як первинної для групи українофонів молодшого покоління більший за такий же у старшого покоління. Як російська мова в якості первинної, так і сама невизначеність первинної системи, що виявляється у поєднанні у свідомості мовця обох мов, у групі українофонів молодшого покоління спостерігається рідше (табл.2).

Таблиця 2

### Групові кореляції показників домінантності мови

Мовці Мова, що домінує	Українофони молодшого покоління			Українофони старшого покоління			Русофони		
	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві	укр.	рос.	обидві
Українська	1	0.311	-0.561	1	0.956	-0.993	1	0	-0.534
Російська	0.311	1	-0.961	0.956	1	-0.979	0	1	-0.845
Обидві	-0.561	-0.961	1	-0.993	-0.979	1	-0.534	-0.845	1

Тобто, спостерігаємо тенденцію збільшення у молодіжному середовищі, в порівнянні зі старшим, кількості мовців, для яких українська мова є первинною системою, на відміну від російської. Такі результати можна пояснити ширшим, в порівнянні з попередніми часами, розповсюдженням української мови в сфері освіти, а також помітним зростанням престижу української мови серед молоді.

У другому фрагменті у межах асоціативного експерименту було використано метод вільної класифікації стимулів. Респондентам було запропоновано згрупувати наведені 12 слів: чужий (чужой), всезагальний (всеобщий), теплий (тёплый), рідний (родной), російськомовний (русоязычный), дружній (дружественный), національний (национальный), батьківщина (отечество), владний (властный), україномовний (украиноязычный), холодний (холодный), лагідний (ласковый). Принцип групування не вказувався, проте в самому підборі слів було закладено універсальний семантичний критерій дихотомії «свій-чужий».

Невизначеність принципу групування при очевидній можливості диференціювання запропонованих слів на групи з позитивною та негативною семантикою викликали спротив окремих респондентів. Основною причиною нарікань або навіть відмови виконувати завдання (4 респонденти-українофони) було небажання розподіляти за ознаками «свій-чужий» поняття

«російськомовний» та «україномовний». Попри те, що жодному з респондентів не спало на думку групувати поняття «україномовний» з прикметниками, які належать до понятійної сфери «чужий» і позначені негативною семантикою, незадоволення досліджуваних інколи викликала процедурна можливість групувати прикметники з негативним значенням (чужий, ворожий, холодний, владний) з поняттями «російський», «російськомовний».

Проблемність виконання цього завдання свідчить про те, що існування в українському дискурсі російської та української мовних свідомостей не є безконфліктним. Відповіді респондентів свідчать про диференціацію у свідомості респондентів понять «україномовний-російськомовний» на полюси «свій-чужий».

Відповіді респондентів на дане питання можна розподілити на дві групи, залежно від того, яким чином у них диференційовано поняття «україномовний-російськомовний». Перша група є нечисленною і до неї належать респонденти, у відповідях яких не відбулося поляризації згаданих понять. Русофони переважно відносять поняття «україномовний» і «російськомовний» до однієї групи: «батьківщина, національний, рідний, російськомовний» або «російськомовний, національний, владний, всезагальний». Українофони старшого покоління об'єднують їх: «україномовний, російськомовний, дружній, національний, всезагальний»; «україномовний, російськомовний, батьківщина».

Більшість респондентів, у якій відбулась поляризація понять, становить група українофонів старшого і молодшого поколінь. Так, найчастотнішою асоціацією із словом «російськомовний» у групі русофонів є слово «рідний», а зі словом «україномовний» – «лагідний». Старші українофони до поняття «російськомовний» частіше продукували асоціати «дружній», що очевидно пов'язано із мовними штампами радянських часів («дружні народи»), а також свідчить про позитивне ставлення представників старшого покоління до «російськомовності». Поняття «україномовний» представники старшого покоління асоціюють із поняттями «національний, батьківщина, рідний» і «лагідний». Найчастотнішими асоціатами до поняття «російськомовний» у групі українофонів молодшого покоління були «чужий, владний», «всезагальний» та «дружній». Поняття «україномовний» респонденти молодшого покоління українофонів найчастіше сполучали із поняттями «національний, батьківщина», а також «теплий, рідний, лагідний».

Серед виняткових відповідей найбільш неоднозначною є відповідь респондентки-росіянки, у якій поняття «російськомовний» сполучається з «чужий, рідний, дружній, батьківщина, владний, холодний», а поняття «україномовний» асоційоване у ряд «всезагальний, теплий, національний, лагідний». Дана респондентка виявляє ознаки змішаного білінгвізму. У групі респондентів-українофонів старшого покоління двоє респондентів виявили амбівалентність в асоціаціях до поняття «російськомовний», згрупувавши його із поняттями «чужий і дружній».

Зазначимо найчастотніші асоціації до понять «україномовний» та «російськомовний» у межах кожної з груп. Русофони: асоціати до поняття «україномовний» – національний, лагідний, теплий; асоціати до поняття «російськомовний» – рідний, дружній, батьківщина, владний. Українофони старшого покоління: асоціати до поняття «україномовний» – національний, батьківщина, рідний, теплий, лагідний; асоціати до поняття «російськомовний» – дружній, владний, всезагальний. Українофони молодшого покоління: до

поняття «україномовний» – національний, батьківщина, теплий, рідний, лагідний; асоціати до поняття «російськомовний» – чужий, владний, всезагальний, дружній.

Отримані результати свідчать про те, що поняття «україномовний-російськомовний» по-різному диференціюються свідомістю респондентів, що належать до різних груп за віковою та національною належністю. Для респондентів-неукраїнофонів поняття «україномовний-російськомовний» розпадаються на різні групи, проте обидві з переважно позитивною семантикою. У мовній свідомості респондентів-українофонів відбувається поляризація понять «україномовний-російськомовний», що відповідає принципу поділу понять за критерієм «свій-чужий».

Асоціативний ряд поняття «україномовний» для всіх груп респондентів відкривається поняттями «теплий, лагідний», що свідчить загалом про його позитивну семантику. У групах респондентів-українофонів старшого і молодшого покоління асоціації до поняттям «україномовний» доповнюються поняттям «батьківщина».

Асоціати до стимулу «російськомовний» з різною частотністю для різних груп респондентів виявляються поняттями «дружній» (високий показник у групі русофонів і українофонів старшого покоління, але нижчий – у групі українофонів молодшого покоління), «владний» (низький показник у групі русофонів і високий у групі українофонів). У коло асоціацій до поняття «російськомовний» у групі русофонів потрапляють поняття «рідний» і «батьківщина». Асоціативні ряди до цього поняття у групі українофонів розпочинають протилежні за значенням поняття – «дружній» у підгрупі старшого покоління і «чужий» у підгрупі молодшого покоління.

Наведені дані свідчать про значну динаміку асоціативного поля слова «російськомовний», яка полягає у зміні найчастотнішої для респондентів-українофонів старшого покоління асоціації «дружній», тобто «свій», на асоціацію «чужий», що є найчастотнішою для групи українофонів молодшого покоління.

Метою третього фрагменту дослідження постав вияв зв'язку мовних систем з мисленням респондентів, засобом чого мав стати спосіб тлумачення російсько-українських міжмовних омонімів. Досліджуваним пропонувалося дев'ять українсько-російських міжмовних омонімів; треба було пояснити значення кожного з наведених українських слів, що графічно і фонетично нагадують певні слова російської мови, але відрізняються за значенням. Неглибоке знання однієї з мов виявляється у випадках, коли респонденти надають українському слову значення його російського омоніма (наприклад, укр. родина – «батьківщина» замість «сім'я»).

При аналізі не було виявлено жодної анкети з усіма правильними чи усіма неправильними відповідями. Зведення результатів проводилося окремо для кожного слова-омоніма, відсотки реакцій узагальнені щодо груп респондентів (табл.3).

Найкраще володіння обома мовними системами виявили респонденти-українофони молодшого покоління, які продемонстрували правильне тлумачення більшості слів. У переважній більшості випадків помилки в розпізнаванні ними окремих омонімів компенсувалися за рахунок правильного тлумачення і перекладу схожих слів. Аналіз тлумачень дозволив виділити групу респондентів, що чітко розмежовують російську та українську мовні системи (правильно відповідаючи на питання, або лишаючи його без відповіді)

і групу, що змішують ці дві системи, надаючи українському слову значення його російського омоніма.

Таблиця 3

**Міжмовна омонімія україно-російських білінгвів (%)**

Група	Молодше покоління українофонів			Старше покоління українофонів			Русофони		
	ближче до укр.	ближче до рос.	інше	ближче до укр.	ближче до рос.	інше	ближче до укр.	ближче до рос.	інше
Родина	74.4	12.8	12.8	40.4	59.6	0	38.5	38.5	23
Неділя	91.5	8.5	0	74.4	25.6	0	100	0	0
Уродлива	47.9	47.9	4.2	25.6	59.6	14.8	31.5	50	18.5
Красний	52.1	47.9	0	47.9	47.9	4.2	50	38.5	11.5
Город	52.1	47.9	0	50	50	0	61.5	38.5	0
Рожа	59.6	40.4	0	48.9	51.1	0	38.5	61.5	0
Лихо	91.5	8.5	0	100	0	0	100	0	0
Пильний	78.7	21.3	0	91.5	4.25	4.25	66.3	11.5	22.2
Слідити	87.2	12.8	0	59.6	40.4	0	22.2	77.8	0
Середній показник	74.4	23.4	2.2	59.6	38.2	2.2	53.8	38.5	7.7

Привертає до себе увагу неоднорідність у визначенні окремих слів різними групами респондентів. Так, слово «родина» ідентифікувалося як українське, тобто зі значенням «сім'я», переважною більшістю українофонів молодшого покоління, в той час як велика кількість представників старшого покоління і респондентів-русофонів наводила відповідник «батьківщина». Слово «неділя», що графічно відрізняється від російського слова «неделя», було правильно ідентифіковане у групі русофонів як сьомий день тижня. Натомість респонденти-українофони, особливо представники старшого покоління, припускалися помилки, що пов'язано з поширеною мовною помилкою вживати слово «неділя» в значенні «тиждень». У слові «уродлива» респондентів дезорієнтував початковий звук «у» як інваріанта звуку «в» та його фонетична близькість до російського «уродливый».

Українофони в цілому краще виконали завдання, ніж русофони. Проте відсоток відповідей, в яких відбулось наближення значення омоніма до російської мови, може свідчити не лише про гірше знання української мови, а й про домінування російської мовної системи у свідомості мовця або її більшу актуалізацію під час експерименту.

**Висновки.** Дані експерименту спонукають нас поставити під сумнів однозначну домінантність білінгвізму у мовній свідомості досліджуваних, адже, незважаючи на спорідненість російської та української мов, мовці відчують тонкощі їхніх відмінностей. Можна стверджувати, що мовна структура

російської мови єдина для мовної свідомості лише білінгва-неукраїнця.

Спостережено відсутність тих узагальнень та систематизацій у мовній свідомості українофонів, того схиляння до виключно однієї мовної системи, що є ознакою домінантності мови у свідомості білінгва і скеровує його мовленнєву поведінку стосовно іншої мовної системи. У межах даного експерименту значна кількість респондентів виявила не домінантний опосередкований, а збалансований безпосередній білінгвізм, за якого обидві мовні системи виявляють єдність з мисленням респондента.

Загалом, переважання первинної мовної системи жителями України нерівномірно розподілене між україномовною і російськомовною громадами. Російська мова виступає домінантною для респондентів-русофонів і представників старшого покоління українофонів. Українська мова є домінантною у групах українофонів молодшого та частини старшого покоління. У молодіжному середовищі, порівняно зі старшим, спостерігається тенденція збільшення кількості мовців, для яких українська мова, на відміну від російської, є первинною системою.

Одержані результати не дозволяють зробити ширших узагальнень щодо природи і стану української двомовності, проте свідчать про можливість застосування психосемантичних методик у дослідженнях такого типу. Подальше психосемантичне дослідження мовної свідомості білінгвів допоможе по-новому оцінити мовну ситуацію в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда Т.М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Т.М. Бурда; НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 2002. – 22 с.
2. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учеб. пособие. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1997. – 99 с.
3. Дем'яненко О.Є. Білінгвізм і полілінгвізм: лінгвістичний, психологічний і педагогічний аспекти вивчення // [http://www.bdpu.org/scientificpublished/pedagogics\\_1\\_2005/05](http://www.bdpu.org/scientificpublished/pedagogics_1_2005/05)
4. Дзюба І. Сучасна мовна ситуація в Україні // Урядовий кур'єр. – 2000. – 20 квітня. – С.1, 5.
5. Левицкий В.В. Билингвизм и неязыковое поведение // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. – Тверь, 1991. – С. 144-152. Библиогр.: с. 152
6. Масенко Л.Т. Мова і політика / 2-ге вид., доп. – К.: Соняшник, 2004. – 120 с.
7. Михайлов М.М. Двухязычие и взаимовлияние языков // Проблемы двухязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 197-203.
8. Чередниченко О. Мова і культура у контексті глобалізації // <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=493>

*Мазяр О.В. (м. Житомир)*

#### СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У РОБОТАХ І.О. СІКОРСЬКОГО

*В статтє анализируеться предложенная И.А. Сикорским структура личности, на основе которой раскрываются механизмы и принципы процесса индивидуализации субъекта.*

**Ключевые слова:** *индивидуальность, структура личности, характер, воля, познание, чувства, ощущения, представления.*

*The article examines the structure of personality proposed by I. A. Sikorsky on the basis of which the mechanisms and principles of the individualization of the subject are revealing.*

**Keywords:** *individuality, the structure of personality, character, will, knowledge, feelings, senses, representations.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Проблема становлення і розвитку індивідуальності є центральною для диференційної психології, психології особистості, психології обдарованості [1], [2], [6]. Вивчення індивідуальності як інтегральної біопсихосоціальної характеристики людини дозволяє виявити основні чинники й інтраіндивідуальні закономірності особистісного розвитку, що має практичне значення у зв'язку з проблемою становлення суб'єктності учасників навчальної та професійної діяльності.

У психологічних теоріях індивідуальність представлена як інтегральна характеристика особистості та психодинамічний конструкт, який містить те своєрідне, що вирізняє суб'єкта. Такими конструктами є *темперамент* (П.К. Анохін, Е. Кречмер, В.С. Мерлін, В.Д. Небиліцин, І.П. Павлов, В.М. Русалов, У. Шелдон), *стиль* (А. Адлер, Р. Гарднер, Дж. Клейн, О.В. Лібін, В.С. Мерлін, Г. Олпорт), *характер* (К. Леонгард), *здібності* (В.М. Дружинін, О.Л. Музика, К.К. Платонов, Б.М. Теплов), *стратегії* (К.О. Абульханова Славська, В.О. Моляко, Т.М. Титаренко), *спрямованість* (О.М. Леонт'єв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн), *соціальна активність* (А.В. Петровський).

Психологічний аналіз проблеми індивідуальності передбачає виділення її структури, в основі якої лежать унікальні субординаційні (ієрархічні) та координаційні властивості особистості. Компоненти індивідуальності, перебуваючи у складній кон'юнктивно-диз'юнктивній взаємодії, наділені такими системними характеристиками, які забезпечують їх певний автономний розвиток.

Методологічні труднощі побудови структури індивідуальності полягають у тому, що складно відобразити її універсальність, яка в кожному окремому випадку репрезентуватиме необхідний рівень унікальності суб'єкта. Однак традиційний для диференційної психології *формальний підхід* передбачає виділення універсальних конструктів, унікальність функціонування яких забезпечується суб'єктивною системою ієрархічно-координаційних зв'язків. Така суб'єктивна система функціонування індивідуальності формується під дією інтеграційних механізмів компенсаторності, оптимальності, адаптації і результативності (О.В. Лібін), а також принципів, які об'єднують інтраіндивідуальні підсистеми у цілісну структуру.

Отже, структура індивідуальності, виражаючи особливе в особистості (за К.К. Платоновим), є *біопсихосоціальним геіштальтом*, в якому *взаємопов'язані окремі елементи і компоненти особистості*. Вона систематизує можливі джерела варіабельності, вказує на домінантні чинники й інтраіндивідуальні зв'язки та залежності, які лежать в основі інтеріндивідуальних відмінностей.

На наш погляд, підхід І.О. Сікорського (1842-1919), сформульований на початку ХХ століття, залишається актуальним і продуктивним для вирішення проблеми індивідуальності, оскільки запропонована структура особистості і закладений принцип комбінаторності її елементів дозволяє типологізувати особистість й інтерпретувати її індивідуальні особливості.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** І. О. Сікорський узагальнив результати психологічного дослідження особистості, накопиченого в межах зарубіжної та вітчизняної психології, частково забезпечив їх експериментальне підтвердження та уточнення [10], а також здійснив спробу систематизувати уявлення про індивідуальність [8], [9]. Проте ця важлива частина його наукової роботи залишилася незауважена теоретиками психології особистості.

Більшою мірою висвітлені проблеми дитячої експериментальної психології, вад дитячого мовлення, роботи з психогієни, його психіатрична діяльність. Натомість проблема структури особистості та ієрархічна модель індивідуальності є наскрізною у науковому доробку вченого. Зокрема, його підхід до вивчення індивідуальності набуває наукової цінності у зв'язку з вирішенням проблеми обдарованості. Тому основною *метою статті* є реконструкція структури особистості та розкриття механізмів і принципів процесу індивідуалізації суб'єкта в роботах І.О. Сікорського.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У фундаментальних працях «Всезагальна психологія» і «Начатки психології» І.О. Сікорським сформульовані теоретико-методологічні засади вивчення індивідуальності. Запропонована концептуальна система координат індивідуальності є результатом аналізу робіт В.М. Бехтерева, А. Біне, В. Вундта, Ч. Дарвіна, У. Джеймса, Т. Рібо, І.М. Сеченова, Г. Спенсера та ін., а також узагальненнями власних досліджень.

Втім, учений чітко не розводить поняття «особистість» та «індивідуальність». «Будь-яка особистість, – пише він, – є щось особливе і своєрідне, і це настільки безумовно, що Особистість стала синонімом Індивідуальності» [9; с. 126]. Він розуміє особистість та індивідуальність як *унікальну комбінацію різних сторін психізму* (психічного апарату), а саме волі, розуму та почуттів, що розгортаються у вищих психічних актах.

Проблему особистості І.О. Сікорський схильний пов'язувати з проблемою свідомості. Зокрема, ключова роль свідомості у душевному житті людини визначається тим, що за її посередництва відбувається розмежування того, що відбувається поза і всередині людини. Особистість же розглядається ним як певна єдність та сполучення всіх елементів психічної системи: «...особистість і свідомість (як психологічне вираження і відображення особистості) є дуже складним синтетичним продуктом, або складним психологічним цілим найбільшого об'єму, який тільки існує в психічному світі. Особистість – це об'єднаний психізм...» [8; с. 452].

Примітно, що запропонована І. О. Сікорським структура особистості ще задовго до виникнення теорії систем відповідає основним принципам формального підходу до вивчення індивідуальності: принципам ієрархічності, інваріантності, координації взаємодії та єдності [2; с. 56-57]. Саме дослідження індивідуальності у його положеннях набуває інтегрального характеру (пізніше концепція інтегральної індивідуальності розроблятиметься школою В.С. Мерліна). І.О. Сікорський здійснює спробу поєднати у складну систему антропологічні, психофізіологічні, психодинамічні, особистісні, соціально-психологічні, певною мірою навіть нейродинамічні властивості індивіда. Це робить її «конкурентноспроможною» серед сучасних концепцій індивідуальності, надто у побудові системи різнорівневих зв'язків у структурі особистості.

В ієрархічному аспекті структура складається з компонентів, або підструктур (розум, воля, почуття), які мають властивості підсистеми більш загальної системи особистості. Компоненти складаються з елементів (недиференційовані, неподільні психічні феномени (окремі емоції, думки)), які не мають властивостей системи, перебувають у тісній упорядкованій взаємозалежності, проте майже не мають самостійного детермінуючого впливу. При цьому взаємодія компонентів та їх елементів може відбуватися на різних рівнях психічної організації та усвідомлення.

І.О. Сікорський виділяє два найзагальніших, еволюційно визначених



функціональних і дихотомічних рівні психіки, в основі яких лежить *принцип ієрархічності*: 1) нижчий психізм і вищий психізм та 2) свідоме і несвідоме.

Еволюційні рівні психіки			Групова належність	Структурні компоненти особистості	Структурні елементи особистості		Механізми розвитку		
Вищий психізм	Несвідоме	Свідоме як область психічного	Професія	Характер	Самосвідомість		Творча активність		
					Воля як поведінковий акт Воля як бажання				
					Розум	Почуття			
					Директиви	Вищі почуття		Виховання навчання	
					Вільні та складні уявлення	Душевні стани			
Нижчий психізм	Несвідоме	Свідоме як область психічного	Вік	Темперамент	Уявлення як розумовий образ	Фізичні почуття як емоційний образ	Генетична детермінація		
								Стать	Чуттєві відчуття
			Нація		Раса	Інстинкти		Еволюційно-видові переваги	
						Складні рефлекси			
						Рефлекси			
		Тропізми							

**Рис. 1. Структурна модель індивідуальності у концептуальних положеннях І.О. Сікорського**

Під *нижчим психізмом* він розуміє суто фізіологічну область функціонування психіки, яка тісно і нерозривно пов'язана з організмом людини, тобто її темпераментальними особливостями, які наприкінці ХІХ століття розроблялися В. Вундтом, Гефдінгом, Е. Тітченером, С. Фульє. Її складовими є *тропізми, рефлекси, складні рефлекси та інстинкти*. Останні мають різне, подекуди протилежне функціональне призначення: рефлєкторні реакції мають форму безпосереднього переходу від подразника до дії (відповідають на зовнішні подразники), натомість інстинктам притаманне «внутрішнє збудження, що виходить з суті нервової клітини, яка ніби переповнена зарядом» [9; с. 114]. На думку І.О. Сікорського, інстинкти стоять вище рефлексів. Услід за Г. Спенсером він надає їм характеристику «організованого розуму», оскільки вони є прототипом вольового і свідомого процесу, який виникає внаслідок внутрішнього збудження.

*Вищий психізм*, на противагу, включає вищі психічні акти – свідомі, вольові, інтелектуальні, емоційні, – що є проявами суто людського функціонування та соціальної адаптації.

Вищий та нижчий психізм, хоча й перебувають в антагоністичних відносинах, однак здатні взаємодіяти у спільній психічній діяльності. І.О. Сікорський зауважує: «Навіть найвеличніша робота думки і почуття

немислима без відповідної нижчої нервової роботи» [9; с. 116]. Така взаємодія носить характер взаємної обумовленості (*принцип єдності та координації їх елементів*). Однак різне їх співвідношення, баланс, сила зв'язку дозволяє здійснити найзагальнішу диференціацію індивідів. Краще розвинені ті індивіди, в яких відбувається інтенсивніше і швидше взаємопроникнення вищого та нижчого психізму, і, навпаки, взаємна непроникність не дозволяє здійснювати більш повне сприймання і переробку зовнішніх і внутрішніх подразників, що позначається на процесі адаптації, оптимізації взаємодії з середовищем, у компенсаторних можливостях та результативності у вирішенні нагальних проблем.

Це також знайшло відображення у поглядах І.О. Сікорського на проблему *свідомого і несвідомого*. Вчений уважав, що до несвідомого не можна зараховувати винятково аспекти нижчого життя. Між свідомим і несвідомим взагалі відсутні чіткі межі, вони безперервно переходять одне в одного. Свідомість відрізняється від несвідомого тим, що увага як її основний компонент, ігноруючи незначні життєві процеси, дозволяє суб'єкту бути зосередженим на найважливіших. Все, що неважливо для індивіда, переноситься у сферу несвідомого.

Це дозволяє нам зробити додаткові висновки щодо найзагальнішої диференціації індивідів: одні більш придатні до свідомого проникнення у психофізіологічну область нижчого життя, інші – менш, що відповідає ступеню їх внутрішньої гармонії (*принцип координації елементів вищого і нижчого психізму та інваріантності їх зв'язків*).

Останній висновок І.О. Сікорський окремо не формулює, однак це стає зрозумілим при його спробі проаналізувати основні детермінанти обдарованості: «Поет і талановитий актор переживають все зображуване ними не в уяві, а в дійсності...» [9; с. 117]. Тобто талановитість актора визначається ступенем його здатності не лише уявляти роль (фантазувати на рівні вищого психізму), а й відчувати її «шкірою», зміною дихання та серцебиття [9], що говорить за свідому доступність психологічного матеріалу нижчого психізму, який зазвичай не усвідомлюється.

Важливим структурним компонентом індивідуальності суб'єкта є його *групова належність*. У роботах І.О. Сікорського широко представлено вивчення відмінностей за расовими та національними (антропологічними), статево-віковими та професійними ознаками. На його думку, найбільш обмежуючий вплив на соціалізацію здійснюють саме ті групові ознаки, які найглибше вкорінені у структуру індивідуальності (на рівні нижчого психізму), а саме антропологічні особливості. Учений, зокрема, наводить опис психічних здібностей рас. Зокрема, він приходить до висновку, що чорна раса належить до найменш обдарованих, причому найбільш слабку її сторону складає розум. Представники жовтої раси теж не вирізняються видатними розумовими здібностями, крім того, схильні до фанатичності, віддаються пристрасті, а не розуму. Найбільш внутрішньо гармонійною лишається біла раса [8; с. 85-88]. Така наукова позиція, як зауважує В.І. Менжулін, на той час досягла апогею; до числа расистів можна віднести Ф. Гальтона, Ж.-Б. Ламарка, Г. Лебона, Г. Спенсера та багатьох інших [3]. Хоча водночас варто відзначити, що при аналізі особистості О.С. Пушкіна, якому він присвятив кілька робіт, І.О. Сікорський писав: «Тонкі перетинки між основними стовбурами людства (біла, жовта і чорна раси) не позбавлені здатності послугувати біологічним

грунтом для найвеличніших створінь природи. Можливо, вони навіть сприяють тій універсальності духу, яка є відмінною рисою геніальних людей» [7; с. 6].

Професійні та статево-вікові детермінанти розвитку індивідуальності у працях І. О. Сікорського представлені несистематизовано. Включення їх у структуру індивідуальності зумовлене нашим прагненням логічно завершити ряд елементів групової належності на рівні вищого психічного життя, де вони здійснюють потужну детермінацію. «Вище психічне життя – життя думки та свідомості стало місцем, де можна побачити всю душу з її вищими та нижчими проявами і функціями – до нервових включно» [8; с. 198].

На рівні вищого психізму диференціація індивідів відбувається за параметром **характеру** як умовною сумою психологічних властивостей суб'єкта. Його фізіологічну сторону, що передовсім функціонує на рівні нижчого психізму, складає **темперамент**. Саме поєднання темпераментальних та характерологічних особливостей визначає індивідуальність суб'єкта.

Спираючись на тріаду І. Канта та У. Джеймса, І.О. Сікорський розрізняє три універсальні *структурні компоненти характеру та свідомості* – **розум**, **почуття** та **волю** (за висловлюванням І. О. Сікорського, «універсальні форми психізму» [8; с. 202]). Він зауважує, що функції розуму, акти волі та відображення почуттів проявляються не однаковою мірою, проте становлять нерозривну цілісність: «...процеси мислення завжди супроводжуються почуттям і волею; у свою чергу почуття не буває повною мірою вільним від розумового аналізу; і навіть воля – позитивна і міцна – не лишається вільною від впливу на неї думки і почуття» [9; с. 122]. Переважання окремих структурних компонентів вищого психізму «накладає свій відбиток на складний душевний акт». І.О. Сікорський пов'язує індивідуальність з проблемою формування характеру, що є *інтегральним системоутворюючим компонентом особистості*.

Структурною одиницею розуму є **відчуття**, яке виникає в результаті сприймання зовнішніх подразників за допомогою органів чуття. І. О. Сікорський зауважує, що вже в органах чуття зовнішні впливи піддаються видозмінам та перетворенням, що залежить від властивостей самого організму (органів чуттів і нервових шляхів), що зумовлює процес початкової індивідуалізації.

Проте відчуття не усвідомлюються індивідом. Вони доступні у формі фізіологічних реакцій на зовнішні впливи, які він відчуває, але не здатен проаналізувати. Усвідомленою одиницею розуму є **уявлення**. «Уявлення є розумовим образом, фігурою або моделлю, яку ми тримаємо в розумі і ніби ставимо її перед власним поглядом, перед нашим вухом тощо, звідси й саме слово уявлення» [9; с. 67].

Уявлення, на думку І. О. Сікорського, складаються з відчуттів; відчуття є їх елементами, частинками, яких може бути кілька десятків мільйонів. Уявлення поділяються на *одиночні*, які відповідають відтвореним відчуттям («білий», «солодкий» тощо), та *складові*, якщо будуть утворюватися з різнорідних відчуттів (змішування зорових, смакових, нюхових відчуттів). І. О. Сікорський відмічає, що переважна більшість уявлень складові.

У функціональному аспекті уявлення можуть не залежати і не бути безпосередньо пов'язаними з актуальними відчуттями. Такі **вільні уявлення** по суті близькі до розуміння умовних рефлексів (адже при цьому посилався на експерименти І.П. Павлова). «По мірі розумового розвитку суб'єкта кількість вільних уявлень стає більшою і більшою, і самі уявлення отримують

самостійність і незалежність...» [9; с. 72]. Сполучаючись між собою асоціативним зв'язком, вільні уявлення утворюють думки вербально-образного походження. Поєднуючись з почуттями, уявлення розширюють межі розуму, а їх запас стає джерелом фантазії суб'єкта, його творчої інтеграції.

Водночас І.О. Сікорський відзначає, що «...безперервно йдуть дві абсолютно самостійні течії: сприйняття образів і утворення директив» [8; с. 327]. **Директиви** як найвища форма мислення є не стільки процесуальною його характеристикою, скільки готовим знанням. Вони існують у невербальній формі, не супроводжуються процесом асоціацій; їх призначення полягає у спрямуванні мислення (це є близьким до розуміння директив як установок). І. О. Сікорський метафорично порівнює їх з магнітним полем, що організовує (притягує) весь процес мислення [8; с. 327]. Відповідно характер директив визначає відмінності у *спрямованості* особистості, на основі чого вчений здійснює класифікацію особистостей [8; с. 344-356].

Результатом дії безперервного потоку уявлень стає **свідомість** як стан душі, що охоплює лише невелику частину того, що відбувається в душі людини. Свідомість має свої градації. При цьому головна властивість свідомості – її єдність, яка лежить в основі унікальної єдності душевних актів (*принцип єдності*).

**Почуття**, на відміну від думки, утворюється у відповідь на внутрішні процеси, які відбуваються в організмі та нервовій системі і є більш суб'єктивним інструментом дослідження. Найважливішою ознакою почуттів є те, наскільки вони прийнятні чи не прийнятні для життя. І. О. Сікорський роз'яснює: «...найпростіші почуття стоять на сторожі фізичного життя, а вищі почуття, поступово розвиваючись, починають охороняти моральне життя і здатні заздалегідь попереджати про майбутню небезпеку, наприклад, душевна тривога» [9; с. 81-82].

При вивченні почуттів учений розглядає спочатку їх фізіологічні аспекти, а потім розвиток до вищих форм. Їх фізіологічною основою є **чуттєві відчуття** (відповідають відчуттям у процесі пізнання). Вони не усвідомлюються, хоча й відчуваються суб'єктом. Сума чуттєвих відчуттів утворює **фізичні почуття** (еквівалент уявлень у пізнанні). До фізичних почуттів І.О. Сікорський відносить біль, голод, жагу, втому, слабкість, бадьорість, сонливість, нудоту, відчуття легкості, свободи, неспокою тощо.

Проміжне місце між фізичними і вищими почуттями займають **душевні стани**: гнів, страх, нудьга, радість, почуття «свого» і «чужого» (симпатія і антипатія). Ці душевні стани мають такий психологічний придаток, який забезпечує їх перехід до вищих почуттів. Наприклад, у страхові міститься очікування, у нудзі і печалі – почуття пригноблення, у симпатії і антипатії – прагнення, у радості – перспектива розширення життя.

Слід відзначити, що формування вищих почуттів може відбуватися як в результаті об'єднання між собою почуттів, так і шляхом співвідношення почуттів з актами пізнання. Власне характер такої інтеграції зумовлює основні інтеріндивідуальні відмінності у концепції І.О. Сікорського.

Поєднання розуму та почуттів становить єдність свідомості як душевного стану. Проте кінцевим і найвищим етапом душевного руху (процесу саморегуляції) є **воля**. Воля проявляється або як певний рух (дія, поведінка), або залишається як напруження, бажання. «Сутність волі полягає в колосальному накопиченні енергії, що чекає незначного додавання чи сигнальних поштовхів для переходу в кінетичний стан» [8; с. 100]. Воля є

найбільш складним психічним утворенням, оскільки асоціативно поєднана з почуттями і розумом. Найбільш тісний зв'язок волі простежується з вільними уявленнями і директивами.

На думку І.О.Сікорського, почуття та розум є підготовчими актами, а воля виконавчим. Тому воля займає провідне місце в структурі особистості та в процесі індивідуалізації. «Истинна велич людини вимірюється волею більше, ніж розумом і почуттям; за посередництва волі здійснюється все, що здобує почуттям і пізнанням...» [9; с. 100]. Відтак саме воля більше за інші структурні компоненти лежить в основі характеру людини і є чи не основним чинником диференціації, принаймні при аналізі проблеми розвитку обдарованості.

В основі структури індивідуальності І. О. Сікорського лежить складна взаємодія біологічних, психологічних та соціальних (вищих і нижчих проявів психічної діяльності) рівнів індивідуальності, ієрархічна співвіднесеність їх компонентів і елементів та нелінійна координація факторів, що зумовлюють внутрішньо збалансовану єдність психологічних конструктів. Особливість психологічних праць І. О. Сікорського полягає у тому, що при інтерпретації поведінки, вчинків він здійснює системно-інтегральний аналіз чинників, які зумовлюють індивідуальні відмінності суб'єкта.

У зв'язку з цим можна провести цікаву паралель з концепцією стратегіальної організації свідомості, запропоновану В. О. Моляко, який розглядає багаторівневу і розгалужену диспозиційну систему управління змістовою діяльністю свідомості як основу обдарованості (творчого потенціалу) [4]. Зокрема, В.О. Моляко наголошує, що саме постійний прояв синтетичної взаємодії психічних функцій зі зміною домінант детермінується не лише тим, що безпосередньо сприймається, а й сукупністю установок, особистісних диспозицій суб'єкта [5].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Структура індивідуальності, окреслена у працях І.О. Сікорського, відповідає сучасному диференційно-психологічному аналізу індивідуальності. Вчений дотримується принципів ієрархічності, інтеграції та взаємної обумовленості інтраіндивідуальних властивостей, координації їх взаємодії та унікальної інваріантності структури. Це дозволяє здійснювати психологічну диференціацію індивідів на рівні достатньому для валідної інтерпретації відмінностей у людській поведінці.

І.О. Сікорський здійснює соціально-психологічну, психофізіологічну, культурно-антропологічну диференціацію людей, вивчає онтогенетичні аспекти процесу їх індивідуалізації, розкриває її умови, механізми та принципи. На нашу думку, найбільш продуктивно вчений здійснює дослідження основних факторів обдарованості, які у його концептуальних положеннях носять системний характер, що стане предметом наших подальших розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Анна Анастаси / Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. (Серия «Кафедра психологии»).
2. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: учебное пособие / А.В. Либин. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2006. – 544 с. – (НОМО UNICUS).
3. Менжулин В.И. Другой Сикорский: неудобные страницы истории психиатрии / В.И. Менжулин. – К.: Сфера, 2004. – 490 с.

4. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
5. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия / В.А. Моляко / Актуальні проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 336 с. – С. 143-151.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
7. Сикорский И.А. Антропологическая и психологическая генеалогия Пушкина / Проф. И.А. Сикорский. – Киев: Типографія С.В. Шульженко, 1912. – 34 с.
8. Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении / Проф. И.А. Сикорский. – Издание, существенно дополненное с 330 рис. в тексте. – Киев: Типография С. В. Кульженко, 1912. – 770 с.
9. Сикорский И.А. Начатки Психологии с 20 фигурами в тексте / Проф. И.А. Сикорский. Издание второе, дополненное. – Киев, 1909. – 138 с.
10. Сикорский И.А. Опыт объективного исследования состояний чувства / Проф. И.А. Сикорский. – К., 1903. – Лито-типография Товарищества И.Н. Кушнерев и К. – 61 с.

*Мициха Л.П. (м. Івано-Франківськ)*

## МУДРІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ

Мудра людина використовує більше можливостей, ніж отримує шансів  
Ф.Бекон

*Статья посвящена исследованиям проблемы мудрости (философско-психологический ракурс). Мудрость рассматривается в контексте реализации творческого потенциала личности в период геронтогенеза.*

**Ключевые слова:** мудрость, творческие способности, творческий потенциал, жизненный опыт, любовь, творчество, самореализация, самосовершенствование.

*The article is dedicated to the investigation of problem of wisdom (philosophical and psychological perspective). Wisdom is considered in the context of realization of personality's creative potential at herontogenesis period of life.*

**Keywords:** wisdom, creative faculties, creative potential, life experience, love, creativeness, self-realization, self-perfection.

**Постановка проблеми.** Проблема мудрості є однією із найменш розроблених у психологічній науці, і звернення учених до неї в кінці ХХ століття пов'язане, по-перше з тим, що когнітивні процеси стають в центрі дослідження психологів; по-друге, постановкою нової проблеми соціального інтелекту (спрямованого на різні форми взаємодії між людьми); по-третє, підвищеною увагою учених до пізніх періодів життя людини [2, с. 385].

**Мета дослідження:** проаналізувати філософсько-психологічну категорію “мудрість”, розкрити феноменологію даного поняття у період геронтогенезу особистості.

Філософська концепція категорії “мудрість” ввібрала в себе увесь сплав духовного досвіду любові і добра з істинністю знань людини; високий ступінь розвитку її розуму й інтуїції, віри, совісті, здорового глузду і прагнення до справедливості, відповідність думок, ідеалів людини із її вчинками, способом життя. Мудрість – здатність людини мислити і діяти відповідно до вищих цілей життя, підносячись над обмеженістю приватних і скороминущих інтересів,

зокрема своїх власних; початковий імпульс розвитку філософії (любов до мудрості) і кінцевий синтез всіх її напрямів.

Мудрість у філософії щось більше, ніж інтелектуальна розвиненість, володіння глибоким знанням або ж компетентність експерта. Це здатність ставити будь-яке знання у зв'язок із загальним сенсом буття, покликанням людини, з духовно-етичними основами її життя; це також мистецтво жити згідно із знайденим сенсом. У стародавній філософії мудрість розглядалася як джерело всієї досконалості людини, її чесноти і щастя. Християнство апелює до вищої мудрості, як "шлях полум'яної любові до Христа". У Біблії сказано: "Початок мудрости – острах Господній.." (Пс. 110, 10) [11]. Амвросій Оптинський зауважує: "Життя християнина утверджується чотирма головними чеснотами: мужністю, мудрістю, добродієністю, правдою" [8, с. 99]. У неото-мізмі мудрість – необхідна умова досягнення святості і розкриття людяності.

Мудрість є етичне, духовне знання з одночасною його реалізацією в повсякденне життя. Мудрець тим відрізняється від ученого, що утілює своє учення в життя. Учення стоїків розкриває основні риси старогрецького мудреця: його головна особливість – уміння жити «в гармонії» зі світом; у нім відображені всі закони космосу, універсуму. В уяві стародавніх греків мудрець – це перш за все той, хто споглядає зоряне небо і хто "наповнений" глибоким відчуттям порядку і розумності речей. У сучасному сенсі мудрець – це той, хто живе в гармонії з людством; це розуміння проблем іншого, а також уміння керувати своїми бажаннями. Це єдність творчого мислення з високою моральністю. Мудрість – це сила, ясність, проникнення у міцність розуму в поєднанні з духовним баченням й іншими благодатними дарами.

Людина, за К'єркегором, "виступаючи власним творцем", робить спробу пошуку свого істинного Я. Звідси, мудрість у гуманістичній парадигмі – це глибоке пізнання індивідом власної природи і свого покликання.

Мудрість – це уміння піднятися над своїми поточними інтересами ради інтересів більш дальніх, в перспективі – що тягнуться за межі індивідуального життя. Вираз мудрості можна знайти в наступному відомому вислові: "Господи, дай мені благодать прийняти безтурботно речі, які не можна змінити; мужність – щоб змінити речі, які підлягають зміні і мудрість – відрізнити одне від одного". Іншими словами, мудрість виступає "посередником" між чеснотами терпіння і мужності, розмежувавши сфери їх дії: приймати те, чого людина не може змінити, і змінювати те, що може змінити.

Мудра людина, як правило, розумна, але розумний – не обов'язково мудрий. Розум дається людині від природи навчанням, мудрість здобувається самосвідомістю і самовихованням. Не можна бути мудрим в одному і не мудрим в іншому – мудрість цілісна властивість. Якщо інші етичні чесноти, як терпіння, любов, вірність пов'язані з якостями волі, то мудрість пов'язана з якістю мислення. Це етика, що виходить з логіки, і логіка, пройнята етикою.

Мудрість є властивість людського розуму підноситися над бажаннями Я, чітко диференціюючи запити істинні (реально затребувані) від неістинних (ілюзорних, надуманих), бачити життєві пріоритети, віддаючи їх живому існуванню над абстракціями і химерами розуму. Мудрість проявляється у вмінні людини чути "голос свого покликання" (К.Юнг), не роблячи при цьому вибір на користь соціальних конвенцій, відстоюючи право на власне бачення і власний шлях для реалізації творчого потенціалу. В іншому випадку людина впадає в суєтність, яка "поглинає" її у круговорот життя, уподібнюючись із загалом(масою), втрачає власне "обличчя". Мудрість утримує розум від суєти,

від самовпевненості, наповнюючи життя смислами. Вміння бути мудрим, – це вміння не тільки учити, передаючи власний досвід, але й, в першу чергу, залишатись “вічним учнем”, здатним вчитися (розвиватися) до останнього подиху.

Ще Цицерон відмічав, що для мудрої людини старший вік – найдорогоцінніший період життя, так як пристрасті заспокоюються і більше не затьмарюють розум. Крім цього, людина у старості володіє таким скарбом, як накопичений досвід, можливістю більше роздумувати завдяки силі характеру і здоровому глузду. Перевагою старших людей була мудрість; вони часто виконували (виконують) керівну роль – вождя, радника, судді, правителя та ін., а також у вихованні підростаючого покоління, у науковій діяльності. Саме слово “геронт” (старець) рівнозначно зі словом “мудрець”, “сенат” походить від латинського “старий” [1, с. 16].

У психологічній науці один із перших проблему мудрості підняв Е. Еріксон, проте він не розкрив до кінця даний феномен (його структуру). Виокремлюючи восьму стадію розвитку людини (згідно епігенетичної моделі розвитку людини), він характеризує її як стадію “цілісності, що протистоїть відчаю”. Відчуття інтеграції і цілісності его породжує здатність бачити людське життя в єдності і розумінні людських проблем. Звідси інтеграція, як цілісність, що протиставляється відчаю, розуміється Е. Еріксоном як мудрість. За Е. Еріксоном мудрість – це категорія старості. “Мудрість старості дає собі відлік у відносності всіх знань, набутих людиною протягом життя в одному історичному періоді. Мудрість – це усвідомлення безумовного значення самого життя перед лицем самої смерті”.

Наступний внесок у розвиток даної проблеми відносять до досліджень Б. Балтеса, за яким мудрість – це експертна система знань, орієнтована на практичну сторону життя, яка дозволяє виносити виважене судження і давати корисні поради щодо життєво важливих питань; глибокий розум, що опирається на життєвий досвід. Експертні знання, які асоціюються з мудрістю Балтес поділяє на п’ять категорій: фактуальні знання, процедурні знання, контекстуальні (пов’язані з подіями в особистому житті й історичними змінами) знання; знання відносності життєвих цінностей і знання непередбачуваної мінливості життя. (Див. рис. 1).

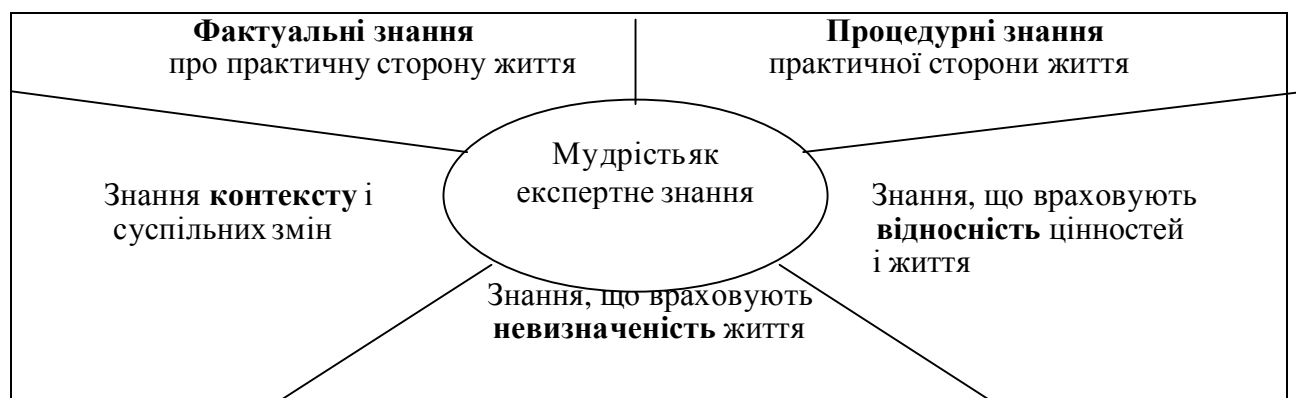


Рис. 1. Модель мудрості (за Б. Балтесом)

Б. Балтес виокремлює такі основні критерії мудрості: а) мудрість пов’язана із рішенням важливих і складних питань; б) рівень знань, суджень і порад є високим; в) знання, пов’язані з мудрістю є глибокі і збалансовані і



можуть застосовуватись в особливих ситуаціях; г) мудрість поєднує в собі розум і добродієність [5, с. 853].

Балтес відносить категорію мудрості до предметно-змістовного знання, тобто до кристалізованого інтелекту, і вважає її проявом пізньої дорослості. Мудрість трактується як статична, завершена система знань про життя, хоча вона має динаміку, оскільки виступає не “станом, а процесом” (Л.І. Анциферова). Зі старістю у людей розвиваються сприяючі розвитку мудрості якості, включаючи генеративність, які пов’язані з особистісним і когнітивним ростом (хоча це не завжди кумулятивний або строго лінійний процес).

Мудрість – вищий прояв глибини розуму людини, що ґрунтується на розвиненій у неї здатності до аналізу і узагальнення, життєвому досвіді і знань і все ж не стати мудрою. Тільки тоді, коли пережитий досвід буде трансформований на внутрішній план буття особистості, осмислений у контексті особистісної значущості і можливостей для подальшого росту, він зможе перейти в нову психологічну якість – мудрість. Мудрість не завжди виступає ознакою віку пізньої дорослості. Якщо у людини розвинена здатність глибоко проникати в сутність життєвих проблем, розуміти неоднозначність наслідків тих чи інших подій, вловлювати індикатори майбутніх змін, якщо вона володіє масивом тих знань, які необхідні їй у житті, вміє розбудовувати доброзичливі стосунки з іншими, на основі розвинених рефлексивних знань, умінь та навичок, вміє долати труднощі і оптимістично сприймати дійсність, не зупиняючись у своєму розвитку, продовжує творити(себе, світ навколо себе), – таку людину можна назвати мудрою навіть тоді, коли вона не вступила у вік пізньої дорослості (молодість, середня дорослість). Великий життєвий досвід (знання, уміння), що лежить в основі мудрості, занурює особистість у систему моральних, релігійних, етичних, естетичних, громадянських та інших духовних відносин і цінностей, які визначають її життєву позицію у вік пізньої дорослості. Звідси мудрість слід розуміти як високий рівень розвитку інтегрованої (цілісної) особистості [2, с. 304].

Разом з тим виникає питання про “якість” життєвого досвіду людини, оскільки прожите життя кожної конкретної людини має глибоко індивідуальну “природу” (життєвий сценарій). Виходячи із психоаналітичної парадигми, можна також стверджувати про досвід, який людина отримує з батьківської сім’ї і несе у майбутнє як праобраз моделей сформованих стосунків (з батьками, братами, сестрами). Разом з тим, феномен мудрості не повинен зводитись тільки до інтегрованого життєвого досвіду людини, наскільки б він глибоким не був. Включаючи експертне знання, мудрість містить дар передчуття, чуттєвість до близькості несподіваного, вміння “чути в собі” голос Творця (голос власного покликання).

Якісні зміни, що настають після 50 років, М.Я. Перна визначає як початок фази споглядання та мудрості, а цей період – як час, коли відкривається те, що “молодим недоступне”.

Пізнавальна сфера дорослого описується в термінах “соціальний інтелект”, “мудрість” і “компетентність”. Мудрість означає здатність мати справу з парадоксами, діалектичність – вміння погоджувати багато думок (жити в світі поліфонії), бути критичним (рефлексивним), діалогічним (мислити відповідями і питаннями) [6, с. 234].

На думку В.В. Клименка [4], 55 років – вік мудреця. У цьому віці, за умови збереженої гармонії душі і тіла, людина готова стати творцем. Третя гармонійна вершина життя: мислення підпорядковує собі почуття, що є умовою

створення нового світу, відкриття того, що люди почували, але були неспроможні означити й користуватися силами природи. Мудрість – властивість людини, система здібностей до виконання доцільних дій у межах пережитого досвіду. Від мудрості людина здобуває такі плоди: 1) дар гарно мислити, 2) дар гарно говорити, 3) дар гарно все робити.

Звідси мудрість, як система особливих здібностей людини, характеризує:

а) властивості людини й досконалість її знань;

б) здатність застосовувати ці знання у способі життя, діяльності;

в) здібності схоплювати розумом загальне й суттєве в речах і явищах;

г) здатність оригінально розв’язувати задачі за допомогою: 1) реалістичної оцінки ситуації і вміння визначати її сутність; 2) використання прийомів логіки, відповідно до ситуації; 3) передбачень наслідків дій та вчинків; 4) спроможності із найменшими витратами сил та енергії досягати максимуму результату дій і якості продуктів діяльності.

Індивідуальний досвід старших працівників, які не втратили працездатність, не може замінити ніяка література, ніякі навчальні посібники. Індивідуальний досвід – це не просто пам’ять про минуле, це вміння швидко орієнтуватися у теперішньому, використовуючи свій і чужий, фактично неповторний, досвід і знання. Мудрість як відповідний стан духу, зміст якого в налагодженні зв’язку і наступності поколінь, звільненні історії від випадковості і суєти буденного життя, погляд у минуле, теперішнє і майбутнє одночасно, що піднімає старшу людину до рангу філософа життя, – ця якість робить його позицію у сучасному світі унікальною щодо історичної та суспільної значущості, гуманної за своєю спрямованістю.

На наш погляд, мудрість є однією із складових духовної триангуляції особистості (любов – мудрість – творчість) і, зокрема, у віці пізньої дорослості. (Див. рис. 2). Мудрість – це розум, знання, досвід, наповнені любов’ю. В. Даль писав: “Мудрість – це поєднання істини і блага, вища правда, злиття любові й істини, вищого розумового стану і моральної досконалості”. Без любові мудрість зникає і натомість з’являється “розсудливе мудрування”.

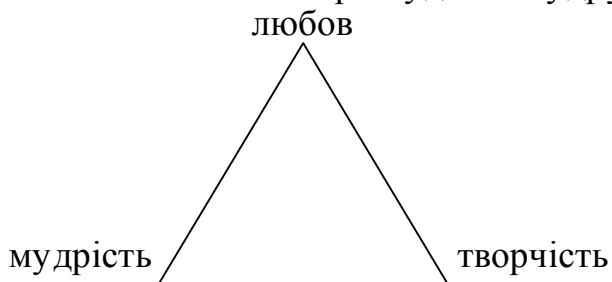


Рис. 2. Духовна триангуляція особистості

Наявність у людині любові і мудрості робить її глибокою, доброзичливою, гуманною у ставленні до себе і світу. Проте в оцінці критерію “мудрої людини” сформований стереотип “мудрості” у суспільстві як стан пасивного занурення в себе на рівні інтроспекції. Звідси статика, а не динаміка у поглядах на літню людину і її можливості. Щоб цей стан не залишився тільки споглядальницьким, потрібна творчість. Відповідно, людина, не залежно від того, у який віковий період свого життя перебуває, повинна творити, оскільки програма її творчості – це її філо- і онтогенез. Звідси розвиток творчих можливостей (творчого потенціалу) не завершується протягом життя людини, яка покликана бути творцем.

Можна вивести формулу мудрості:

$M = P(d) + L + T$ , де:

M – мудрість;

P – розум, інтегрований з досвідом;

L – любов;

T – творчість.

Постійна творча праця – невід’ємна складова духовності особистості. Мовиться про її творчий потенціал, як про ресурс творчих можливостей людини, здатність її до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому [7, с. 7]. Трудитись творчо – отримувати задоволення від самого процесу творчості, знаходити себе у ньому, - це значить відбуватись як духовна сутність. За наявності любові і мудрості будь-який вид діяльності може стати творчим. Це завдання необхідно вирішувати паралельно з розкриттям любові набуттям мудрості, тоді творчість буде перетворювально-прогресивна [9, с. 32-33].

Люди, що “перемогли старість”, зберегли почуття власної гідності, інтерес до життя, відповідну внутрішню гармонію, а звідси – мудрість. Мудрість – врівноважений філософський погляд на всі явища життя, прийняття його у всіх проявах. Мудрі люди живуть довше, відкривають горизонти творчості життя, маючи різнобічні інтереси не “застряють” у своєму віці.

Творча діяльність має особливе значення як фактор, що протистоїть інволюції людини в цілому. Зміни, що відбуваються з людьми похилого віку, спрямовані, в кінцевому результаті, на актуалізацію і використання потенційних та резервних можливостей, накопичених в період росту, зрілості і формування в ході пізнього розвитку. Звідси, щоб продовжити творчу активність особистості, необхідно максимально регламентувати її життєдіяльність (зовнішня регуляція і внутрішня саморегуляція) (В.М. Дружинін).

Мудрість – поняття духовне, пов’язане із формуванням світогляду людини, її настановами на життя, цінностями. Для людини мудрість – це не тільки знання, але й суб’єктивне ставлення до нього, наповнене переживаннями, пристрастями, емоціями, пошук свого справжнього Я, цілісності. Розвиток мудрості означає певну відкритість людини власному досвіду та визначення його особливості в процесі постійних змін. Мудрість – вершинне утворення цілісної особистості, яке характеризується безперервністю росту, розвитку, утворенням нових способів формування життя в радикально-мінливих життєвих соціальних обставинах [2]. Разом з тим, у цій функціональній системі має діяти не тільки кристалізований інтелект, але й флюїдний.

На думку Т.М. Титаренко, той, хто спромігся дати позитивну оцінку своїй життєвій історії, набуває мудрості й має ще можливості для подальшого особистісного зростання [12, с. 152].

Категорія мудрості нерозривно пов’язана із ставленням людини до себе, світу, до оточуючих людей. Вона відображає здатність людини приймати життя таким як воно є, постійно вчитись, рефлексувати; вміння бачити сутність речей, відкидаючи другорядне. Мудрим людям не властиве переживання стану самотності, депресії, нудьги. Вони знаходять радість у власному бутті, творчості, у них завжди є інтереси і справа, якій вони присвячують себе і своє життя. Це люди, сповнені оптимізму і любові до навколишнього, вони не бояться смерті, а тому успішно долають кризу пізньої дорослості, живучи у “своєму” віці, приймають його належно.

Л.І. Анциферова говорить про “задатки” мудрості, в яких закладена мотивуюча сила, що спонукає до розумових і практичних дій, спрямованих на

розвиток якості мудрості. Мудрість – духовне, моральне утворення особистості, плід тяжких зусиль самої людини.

**Висновки.** Враховуючи зазначене, завдання стадії інтегрованості (мудрості) полягає у знаходженні людиною смислу свого життя, в інтеграції всіх пройдених стадій і в набутті цілісності власного “Я”. У проблемному полі мудрості органічно виокремлюються питання розуміння людиною того, якою вона є насправді, які прояви непогодженості між усвідомлюваним, але не справжнім і справжнім Я; як їй пізнати власну природу. Мудрість передбачає пошук і знаходження суб’єктом свого покликання, свого істинного Я. Рішення цього завдання повинне опиратись на здатність людини бути компетентною у розбудові власного життя, організації свого майбутнього часу, у виробленні реальних життєвих програм, адекватної оцінки соціальної дійсності та ін. Стержнем мудрості є духовно-моральне ставлення особистості до світу і життя. До умов, що сприяють особистості ефективно інтегрувати своє життя, відносяться: успішне розв’язання індивідом нормативних криз і конфліктів, вироблення ним адаптивних особистісних властивостей, уміння отримувати корисні уроки із минулих невдач, здатність акумулювати енергетичний потенціал всіх пройдених стадій. Цьому сприяє, на нашу думку творчість, яка виступає в якості одного із ведучих факторів психологічного й біологічного довголіття людини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова М.Д. Очерки психофизиологии старения / М.Д. Александрова. – Изд-во Ленинградского ун-та, 1965. – 168 с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Институт психологии РАН. – 2006. – 512 с.
3. Гринева О.А. Личностные особенности пожилых людей как фактор адаптации в посттрдовой период / О.А. Гринева // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – №3-4. – С. 70-93.
4. Клименко В.В. Психология творчості: [навчальний посібник] / В.В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг. – СПб: Питер, 2000. – 992 с.
6. Краснова О.В. Социальная психология старения: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
7. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. – С. 6-13.
8. Невярович В. Терапия души / В.Невярович. – М.: Русскій Хронографъ, 2000. – 320 с.
9. Некрасов А.А. Живые мысли / А.А. Некрасов. – М.: Амрита-Русь, 2006. – 432 с.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
11. Святе Письмо Старого та Нового завіту. – Вид.отців Василіан: Місіонер, 2007. – 350с.
12. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

## ПРОЯВИ МИСЛЕННЄВИХ СТИЛІВ У СКЛАДОВИХ КОМПОНЕНТАХ ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

В статті виділяються і аналізуються стилі творчого математичного мислення (диференціального, інтегрального, диференціально-інтегрального) та описуються відмінності функціонування його структурних компонентів (логічного, символічно-числового, просторового, інтуїтивного).

**Ключові слова:** творче математичне мислення, компоненти творчого математичного мислення, мисленнєві стилі, стилі творчого математичного мислення.

*There have been analyzed creative mathematical styles (differential, integral, differential-integral) and described differences of functioning of their structural components (logical, symbolic-numerical, spatial, intuitive) in the article.*

**Keywords:** creative mathematical thinking, components of creative mathematical thinking, styles of thinking, styles of creative mathematical thinking.

Значущість вивчення психологією проблеми творчого мислення зумовлюється тим, що її розробка створює підґрунтя для формування особистості, що здатна вирішувати творчі нестандартні завдання. Водночас збільшується роль математики в розвитку практично всіх наук. Тому актуальними на сьогодні є різноманітні дослідження математичного мислення різних вікових категорій (дошкільники, школярі, студенти тощо), різних фахів (інженери, хіміки, медики, психологи, математики тощо) та різних фахових рівнів (допрофесійний, професійний тощо).

З'ясування сутності психологічних аспектів індивідуально-особистісних відмінностей процесу мислення залишається **актуальною проблемою** на сьогодні. Останнім часом науковці звернули свою увагу на з'ясування індивідуального стилю діяльності, як інтегрального поняття, що дає інформацію про індивідуально-особистісну своєрідність діяльності.

**Мета** даної статті – проаналізувати стилеві відмінності функціонування складових компонентів творчого математичного мислення.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Індивідуальний аспект творчого математичного мислення стосується його операційного компонента і проявляються у суб'єктивних мисленнєвих тенденціях, математичних стилях суб'єктів, що розв'язують математичну задачу. Адже творче математичне мислення конкретного суб'єкта передбачає певну вибірковість використання мисленнєвих дій, що мають місце при вирішенні творчих задач із математики, яка зумовлена його суб'єктивними мисленнєвими стратегіями і тактиками та мисленнєвими стилями [11, 15]. Такі чинники спрямовують пошуковий процес, залучаючи до нього потреби, знання, попередній досвід, увагу, уяву тощо.

Пізнаючи психологічну сутність творчого математичного мислення, необхідно враховувати специфіку діяльності особистості в галузі математики. Математичний метод ототожнюється з особливим методом міркувань, що містить ряд компонентів (див. рис 1.)

Математичне мислення послуговується лише правилами формальної логіки, тому це в першу чергу відрізняє його від будь-якого іншого. Математична діяльність немислима без використання таких логічних прийомів, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення [4]. Їх поєднання завжди присутнє в математичному мисленні. Як влучно зауважив математик і

філософ Б.Рассел: “Математика і логіка розвивалися останнім часом паралельно; логіка стала математичнішою, а математика – логічнішою. Унаслідок цього тепер стало зовсім неможливо провести лінію поділу між ними; фактично вони стали одним цілим. Вони відрізняються як дитина і доросла людина: логіка – це юність, а математика – зрілий вік логіки...”[Цит. по 14, с. 157].

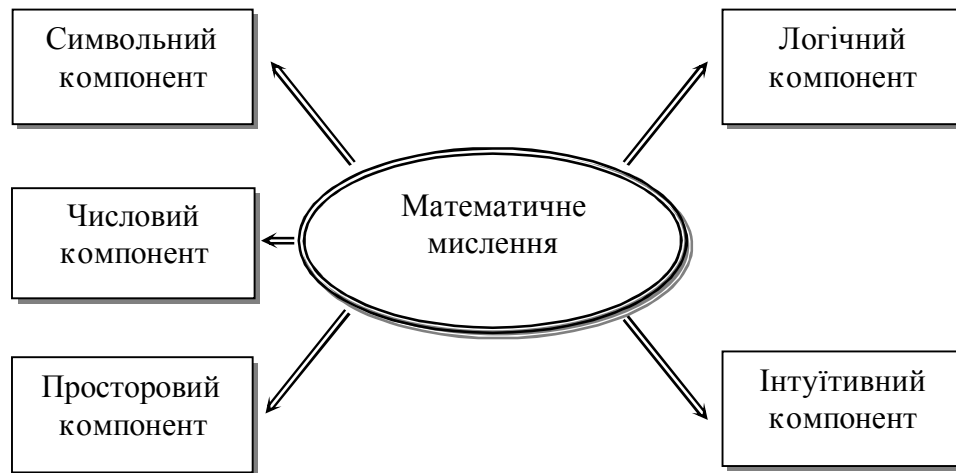


Рис. 1. Складові компоненти математичного мислення

Результатом роботи особи, що працює в галузі математики є доказові міркування, в основі яких лежить логіка. Логічний компонент математичного мислення полягає в утворенні математичних понять і абстракцій; розумінні, запам’ятовуванні і самостійному виведенні загальних висновків за правилами формальної логіки [5, 6 та інші]. Логічний компонент, як складовий творчого математичного мислення, залежить від функціонування загальних мисленневих операцій, від суб’єктивних знань, умінь і навичок студента в галузі математики тощо. Процес доведення математичного факту дає змогу скласти найбільш повну характеристику використання суб’єктивно привабливих, логічно вивіренних дій у пошуковому процесі.

З іншого боку, як стверджує математик, філософ, психолог Д.Д. Мордухай-Болтовський: ”Інтуїція, а не формальна логіка з логічними позначеннями, являє собою ті крила, на яких ми відлітаємо у найвіддаленіші області абстракції” [12, с. 51]. При цьому, автор влучно описує той розум, який базується лише на логіці, як такий, що повернутий спиною до свого руху, тому бачить той шлях, який пройшов і не бачить того, який потрібно пройти. Неможливо чисто логічно обґрунтувати математичне мислення, оскільки неможливо чисто логічно визначити всі математичні поняття і психологічно неможливо проводити логічні операції без звернення до інтуїції. Зокрема, безсумнівним є незалежність психологічних властивостей аксіом від їх логічних властивостей. Таким чином, у творчому математичному мисленні поряд із “свідомою логікою” функціонують неусвідомлені мисленневі акти. До таких належать інтуїтивні знахідки (догадки). “Інтуїція, цей невловимий життєвий елемент, завжди активно присутній у творчій математиці і спонукає та спрямовує навіть найбільш абстрактні міркування” [Цит. по 3, с. 22].

Будучи формалізованими об’єктами дійсності, математичні об’єкти сприяють можливості застосування математичних методів до вивчення цієї дійсності. У процесі розв’язання багатьох математичних задач передбачається

як кодування, так і розкодування реального змісту, що прихований за числами та математичними символами. Символьний та числовий компоненти полягають в утворенні числових та символічних характеристик та вмінні їх інтерпретувати: умінні з отриманих числових даних виявити певну якісну характеристику і вмінні перевести ту чи іншу якісну характеристику у правильні числові співвідношення. Свого часу Д. Дідро підкреслював: “Все підлягає обчисленню і вимірюванню. Немає понять загальніших ніж число і простір” [3, с. 295].

Просторовий компонент математичного мислення – ще одна його складова. Варто зауважити, що людині досить важко мислити виключно лише за допомогою логічних посилянь. Вона відчуває велике полегшення, коли паралельно до них вдається залучити відповідні геометричні образи. Хоч, з точки зору логіки, використання образів приводить до її погрішностей, бо ті образи, що слугують математику допомогою при впровадженні геометричних інтерпретацій, є часто логічно не дозволеними образами [12]. Особливості просторового компонента у математичному мисленні полягають у розумінні просторових математичних фігур, образів, комплексів і у вмінні ними оперувати. До такого оперування слід віднести: просторове абстрагування (виділення загального, спільного), просторове комбінування (знаходження зв'язків і відношень об'єктів у просторі) тощо.

Мисленнева діяльність завжди особистісно й індивідуально своєрідна. Цей аспект пошукової діяльності завжди привертав увагу психологів [8, 17, 18]. Як зауважує М.О. Холодна: ”... різні піддослідні по-різному ментально “бачать” одну і ту ж ситуацію і, відповідно, по-різному на неї реагують (оцінюють, приймають рішення і т.п.). Саме ці фактори і стали фундаментом ідеології стильового підходу“ [17, с. 53]. З іншого боку О.В. Лібін наголошує: “... стиль – це феномен, що має подвійну природу і виникає на перетині індивідуальності із середовищем. Це означає, що внутрішні джерела детермінації не пояснюють повністю стилеву своєрідності, але і зовнішні умови, що виступають у вигляді стимулів, семантично різноманітних фрагментів, що володіють різною валентністю ситуацій, не можуть диктувати форму взаємодії” [15, с. 281].

Стиль займає рубіжне положення між індивідуальністю й середовищем, бо він є одночасно і винаходом людини, і засобом будь-якої діяльності чи активності, що спрямована на перетворення середовища (стиль малювання, стиль письма, стиль пізнання тощо). Це створює підґрунтя для дослідження стилю людини або через вивчення її індивідуальності, або через вивчення особливостей тієї діяльності, у процесі якої даний стиль виник.

Зокрема, В.С. Мерлін, досліджуючи природу стилю як особистісного утворення, вивів важливі закономірності, що власне сприяють формуванню індивідуального стилю в будь-якій діяльності: існування зони невизначеності як умови формування стилю та наявність позитивного відношення до діяльності [8]. А.Ф. Кудряшов вважає, що стиль математичного мислення пов'язаний з перевагами математика в системі модальних антологій [7]. В.Я. Пермінов звертає увагу науковців на існуючі в структурі знань математика емпіричної й категоріальної системи уявлень. Згідно його точки зору, саме їх поєднання у мисленні математиків і є основою диференціювання мислення щодо стилів [13]. Вважаючи стиль математичного мислення поєднанням змісту й форми творчої математичної діяльності, В.Є. Войцехович виділяє три фактори, що на його думку лежать в основі класифікації математичного мислення вчених на стилі: особа вченого; специфічні властивості математичного знання; соціокультурний контекст даного часу [2].

Л.Б. Султанова стверджує, що неявні знання та інтуїція визначають стиль математичного мислення [16].

*Отже, математичний стиль – це така сукупність індивідуально-особистісних ознак, що відрізняє діяльність в галузі математики однієї людини від такої ж діяльності іншої, не стосуючись технологічних особливостей цієї діяльності.*

**Результати експериментального дослідження.** Ми залучили до експериментального дослідження студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. Для проведення класифікації їх мисленнєвих стилів у математичній діяльності, ми аналізували пошуковий процес при розв'язанні ними трьох спеціально підібраних задач. Це багатосмислові задачі, що містять приховану проблемність та кілька варіантів розв'язків. Кожен із таких варіантів ґрунтується на різних узагальнених схемах, що відображають певний смисл задачі. Процес розв'язання цих задач передбачає виникнення догадок. Догадки сприяють швидшому розв'язанню задач і є свідченням виникнення неусвідомлених мисленнєвих знахідок та їх функціонування при розв'язанні творчих математичних задач [10].

Проаналізувавши пошуковий процес студентів, ми виділили три, на нашу думку, різних за характером перебігу шляхи подолання кожної математичної проблеми, тобто виділили три різні стилі творчого математичного мислення. Ми дали їм відповідно назви: диференціальний, інтегральний і диференціально-інтегральний.

Будемо вважати, що стиль математичного мислення розпочинає проявлятися із сприйняття і засвоєння тієї інформації, яку несе математична задача; діє через переважаючі методи взаємодії із наявними у задачі математичними об'єктами і математичними знаннями, що відомі носію стилю; виражається у специфіці загальної схеми пошукового процесу, у перебігу та різній значущості складових процесів (розуміння, прогнозування, апробації) та у функціонуванні різних складових компонентів творчого математичного мислення (логічного, числового, просторового, інтуїтивного). Загальна характеристика трьох виділених нами стилів творчого математичного мислення вже описувалась у літературі [9, 10].

Зупинемось на аналізі стильових відмінностей функціонування його різних складових компонентів. Для аналізу логічного компоненту ми запропонували учасникам розв'язати серію задач на доведення. В задачах цього класу вимога полягає в тому, щоб переконатися у справедливості певного твердження, або перевірити справедливість чи хибність цього твердження. Для аналізу функціонування числового та символного компонентів ми запропонували учасникам розв'язати серію задач на знаходження невідомої величини. До цього класу належать задачі на обчислення математичних виразів, інтегралів, диференціалів, ймовірностей, площ різних фігур, об'ємів тіл, визначення характеру функцій, і т.п. Функціонування просторового компоненту ми аналізували за допомогою задач на побудову. До такого класу відносяться задачі з вимогою побудувати певний математичний об'єкт, що задовольняє вказані умови. Функціонування інтуїтивного компоненту ми досліджували за допомогою задач на дослідження. Це задачі з вимогою “дослідіть”, “порівняйте”, “з'ясуйте” тощо. Можна сказати, що це задачі без явно вираженого завдання, без завдання, що лежить “на поверхні”. Є суб'єктивне (якщо є) відчуття, що щось потрібно виконати, а з'ясування того, що і як потрібно виконати входить до процесу розв'язання задач цього класу. Для



таких задач у математиці не існує алгоритму розв'язання. На нашу думку – це найбільш творчі математичні задачі.

При *диференціальному стилі* математичного мислення задача спочатку сприймалась студентами як набір розрізнених математичних об'єктів, які потрібно ретельно дослідити для з'ясування існуючих зв'язків і побудови моделі проблемної ситуації. Основна ціль мисленнєвого процесу диференціального стилю при розв'язанні задачі – глибокий аналіз змісту для зведення нової задачі в цілому або її частини до відомої задачі, але поки що не виявленої суб'єктом. З цією метою і під цим кутом зору детально вивчається умова задачі, продукуються й перевіряються численні гіпотези. В результаті цього структурні елементи набувають різних операційних смислів, що схиляє суб'єкта до різноманітних математичних дій. Часто вони розпочинаються навмання і сприяють більшою мірою вивченню задачної ситуації, ніж пошуку розв'язку. Ідея розв'язання як така, спочатку не окреслюється і являє собою аморфне утворення з усеможливими варіантами. Первинне уявлення про розв'язок при диференціальному стилі математичного мислення виникає як усвідомлений результат інтелектуальної діяльності дещо пізніше. В подальшому численні маніпулювання структурними об'єктами, вивчення їх різноманітних зв'язків приводять до виникнення задачі-еталону. Логічні кроки інкрустуються догадками, що, у свою чергу, прискорює пошук, але уявлення про розв'язок формується з первинного поняття усвідомлено й планомірно.

Принципово інше сприйняття задачі у студентів із *інтегральним* мисленням. Для них задача – це цілісна система математичних об'єктів із функціонуючими певними своїми властивостями. Із набору всеможливих властивостей складових, математичні елементи, входять в задачу лише з деякими, тобто структурні елементи відразу породжують конкретний операційний смисл, що визначає напрям пошуку і забезпечує виникнення догадки. Подальша пошукова діяльність інтегрального стилю математичного мислення скеровується догадкою, яка виникає на початкових етапах, без видимих, планомірно проведених мисленнєвих дій. Вона об'єднує частину структурних елементів задачі і математичних знань, пов'язаних з цими елементами, створюючи модель проблемної ситуації. Зміст такої догадки часто полягає у реконструюванні складових компонентів, у відмові від традиційного бачення задачі. В подальшому ставиться ціль дослідити (підтвердити або спростувати) виниклу догадку, що досягається за допомогою використання відомих логічних прийомів в межах діючої моделі. Тому гіпотези, що виникають у подальшому пошуковому процесі, спрямовані на досягнення сформованої цілі і стосуються методів логічного обґрунтування догадки. Тобто, при інтегральному математичному стилі мислення первинне поняття про розв'язок виникає неусвідомлено, але формується в розв'язок за допомогою планомірних усвідомлених мисленнєвих кроків.

Сприйняття задачі студентами з *диференціально-інтегральним* стилем неоднозначне. Може статися, що спершу для них задача – це набір різноманітних математичних об'єктів як для студентів із диференціальним стилем математичного мислення, або цілісна система, як для студентів із інтегральним мисленням, але через певний проміжок часу, вони змінюють це первинне бачення задачі на інше. Така зміна часто відбувається неодноразово. Математичне мислення, яке ми віднесли до диференціально-інтегрального стилю, одночасно опирається і на стандартні логічні кроки і на новаторські прийоми. Відповідно до цього пошуковий процес може розпочинатися і з

догадки, і з традиційних логічних кроків, що має свою передісторію. Вивчаючи складові математичної задачі, такі студенти активують різні структурні елементи по-різному: одні пов'язуються з конкретним операційним смислом, інші – з кількома. При цьому в процесі розробки одного напрямку розв'язання може раптово виникати інший, що деколи є навіть досить віддаленим від першого. Зміна проводиться легко, без відчутної прив'язаності до розпочатих алгоритмічних дій чи до дій на основі виниклої догадки. Таким чином, при диференціально-інтегральному стилі математичного мислення первинне поняття про розв'язок може виникати як неусвідомлений мисленнєвий продукт, так і як результат усвідомлених мисленнєвих дій. Але воно не є ознакою функціонування чіткої моделі проблемної ситуації, описаної задачею. Такої моделі, як правило, в даний момент розв'язання не існує, натомість діє кілька варіантів, що потенційно можуть стати основою для її створення.

Логічний компонент творчого математичного мислення, як невід'ємна складова пошукового математичного процесу, може по-різному проявлятися залежно від індивідуальних особливостей суб'єктів, що розв'язують творчу математичну задачу. При диференціальному стилі творчого математичного мислення, опираючись на певний операційний смисл деяких структурних елементів, що формуються в результаті їх дослідження логічно вивіреними мисленнєвими діями за допомогою логічно обміркованих дій, спочатку створюється пошукове поле, в якому шукають той логічний ланцюг посилянь і наслідків, що є власне доведенням. Догадки, що виникають, не виходять за межі цього поля і є наслідками неусвідомлених мисленнєвих актів, що свідомо окреслені пошуковим полем. Для інтегрального стилю властиве спочатку виникнення догадки, що обумовлена певним операційним смислом деяких структурних елементів, а вже після цього, логічним чином, формується пошукове поле, в центрі якого розміщується догадка. При диференціально-інтегральному стилі математичного мислення утворюється декілька полів пошуку, що мають різне походження (або через логічні дії, або на основі догадки) і часто опираються на різні операційні смисли одних і тих самих структурних елементів. Такі поля пошуку не обов'язково локалізовані, вони можуть перетинатись, але при розробці певного напрямку пошуку активізується відповідне йому поле.

Неусвідомлені мисленнєві акти присутні в пошуковій діяльності кожного стилю творчого математичного мислення, мають свою значущість на різних етапах розв'язання. Значущість неусвідомлених мисленнєвих актів була одним із критеріїв поділу творчого математичного мислення за стилями. Зауважимо, що часто, уже з перших пошукових кроків, з'ясовуючи зміст вимоги задачі (“дослідити”, “з'ясувати” т.п.), студент підключає своє інтуїтивне розуміння цієї вимоги – інтуїтивно переформулює її на “свою” мову. На шляху конкретизації умови й вимоги виникає догадка, яка включає в себе й ознаки змісту завдання. “ Так формується “своє” бачення задачі, яке акцентує увагу на частині складових елементів задачі. Часто задачі передбачають в процесі їх розв'язання інтуїтивне “передчуття” математичного результату, перш ніж будуть спрямовані математичні дії на його з'ясування. А це пов'язано з неусвідомленим виділенням певної групи властивостей конкретних математичних об'єктів, про які йдеться в задачі, неусвідомленим поєднанням їх в нові структурні елементи, із метою утворення потрібних для розв'язання властивостей, наслідків, тощо.

При цьому, для диференціального стилю інтуїтивні знахідки виникають на фоні логічних дій, спрямованих на вивчення умови, апробацію структурних елементів і мають вирішальне значення при переформулюванні умови задачі. При інтегральному стилі, на основі догадки умова задачі набуває цілісного вигляду навіть без детального попереднього обстеження структурних елементів, на основі догадки продукуються гіпотези щодо розв'язку. Неусвідомлені мисленнєві акти у студентів із диференціально-інтегральним стилем математичного мислення виникають у процесі не зовсім планомірних пошукових дій. Стосуючись як умови, так і вимоги задачі, вони різко змінюють напрям пошуку, сприяють більш-менш цілісній уяві про сутність задачі (точніше кільком уявам відразу), прискорюють пошукові дії.

Багато складових елементів задач подано у вигляді математичних символів, та їх зв'язки. При цьому важливого орієнтовного значення набувають кількісні оцінки структурних елементів, що виражені числами та символами, тому дослідження структурних елементів проходить за їх допомогою. В результаті студенти виявляють декілька операційних смислів різних структурних елементів, які базуються на різному співвідношенні реальних і прогнозованих кількісних оцінок та різному якісному змісті символічних виразів. Їх розвиток потенційно може забезпечити різні напрямки пошуку розв'язку, хоч жоден з них спочатку не усвідомлюється. Ми спостерігали, що такі дії приводять не лише до з'ясування математичної сутності складових задач, але і до можливості уподібнення даної задачі, (або її частини) із деякою відомою суб'єкту задачею. Отже вплив числового компоненту на напрямок логічних міркувань відбувається вже на самих ранніх етапах розв'язання задачі.

Числова чи символічна оцінка, що містяться в математичній інформації, сприяє перетворенню структурних елементів в орієнтири пошукової діяльності для носіїв будь-якого стилю математичного мислення. При цьому, студенти з диференціальним стилем, контролюючи наявні кількісні і якісні оцінки (що виражені числами чи символами), намагаються створити багато таких самих для інших структурних елементів, а пізніше конструюють шуканий розв'язок з деяких із них. Тобто, в цьому випадку структурні елементи набувають певного операційного смислу завдяки усвідомленим обчислювальним чи перетворювальним діям з ними. При інтегральному стилі математичного мислення, студенти також опираються на кількісні ознаки деяких елементів, але їх обчислювальні чи перетворювальні дії підпорядковуються догадці. Якщо досліджуваним властивий диференціально-інтегральний стиль, то їх пошуковий процес нагадує відразу обидва попередні. А висновок про якість отриманого результату вони роблять за допомогою додаткових мисленнєвих дій, що продовжують контролювати кількісні параметри математичної задачі та якість математичних об'єктів, виражених у символах

Ми констатували, що пошукові дії студентів при розв'язанні задач з геометричним змістом явно опираються на просторові образи, уявлення, хоч нерідко вони застосовували аналітичний метод дослідження просторових об'єктів та їх взаємного розміщення. Частіше всього, пошуковий процес супроводжується різними рисунками, ескізами, які є "матеріалізацією" уявних образів. Таких виникає багато. Але всі ці рисунки, на перших етапах, не об'єднані конкретною ідеєю. За змістом вони є зображенням епізодичного поєднання деяких "будівельних" елементів, графічним пошуком лінії перетину тих чи інших тіл, графічним експериментуванням із структурними елементами при різних значеннях вказаних величин, пошуком кращого ракурсу рисунка

тощо. В результаті дослідницьких дій, геометричні об'єкти (складові задачі) ситуативно набувають різних операційних смислів, які потенційно можуть формувати різні напрямки пошуку.

Просторовий компонент творчого математичного мислення також має різне вираження, що обумовлене стилевими відмінностями. Зокрема, при і їх диференціальному стилі він перетворюється в інструмент дослідження умови й вимоги задачі й продукування гіпотез щодо розв'язку завдяки розумінню просторових фігур та їх комплексів, пам'яті на просторові образи, навичок просторового комбінування, що базуються на знаходженні зв'язків і відношень просторових математичних об'єктів, взаємопоєднання аналітичних досліджень і графічної інтерпретації. При інтегральному стилі, догадки виникають на основі просторової уяви і трансформуються у провідну ідею. Диференціально-інтегральний стиль математичного мислення при розв'язанні геометричних задач на побудову передбачає активне використання просторового компонента мислення для актуалізації опорних знань, обстеження структурних елементів, експериментування ними за допомогою уяви, яка сприяє виявленню шляхів побудови розв'язку як за допомогою догадки, так і через поступове наближення нечіткого первинного образу до шуканого розв'язку.

**Висновки.** Виділені нами структурні компоненти творчого математичного мислення – логічний, символічний, числовий, просторовий, інтуїтивний – є повноцінними складовими кожного мисленнєвого стилю. Відмінності у функціонуванні структурних компонентів у носіїв різних стилів полягають у їх взаємопоєднанні на різних етапах пошукового процесу. При цьому, студенти з диференціальним стилем демонструють більшу розгорненість логічного, символічно-числового, просторового компонентів; для студентів з інтегральним стилем більш значущим є інтуїтивний компонент на перших етапах пошуку, при значній ролі інших на більш пізніших етапах; у функціонуванні складових компонентів творчого математичного мислення студентів із диференціально-інтегральним стилем не виявлено переваг.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Декарт Р. Міркування про метод, щоб правильно спрямовувати свій розум і відшукувати істину в науках – К.: Тендем, 2001. – 101 с.
2. Войцехович В.Э. Господствующие стили математического мышления // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 495-505.
3. Дидро Д. Собрание сочинений в 10-ти томах (1713-1784). – М.-Л.: АCADEMIA. – Т.10. – 1935-1947. – 582 с.
4. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1997. – 464 с.
5. Интуиция, логика, творчество. – М.: Наука – 1987. – 176 с.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
7. Кудряшов А.Ф. Модальные онтологии в математике // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 130-135.
8. Мерлин В.С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Пермь. – 1978. – Вып.2. – С. 15-40.
9. Мойсеенко Л.А. Психология творческого математического мышления. – Ивано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
10. Мойсеенко Л.А. Стратегії творчого математичного мислення студентів технічного ВНЗ // Стратегія творчої діяльності: школа Моляко В.О. – К., 2008. – С.52-99.
11. Моляко В.О. Психология конструкторской деятельности. – М., 1983. – 136 с.

12. Мордухай-Болтовский Д.Д. Философия. Психология. Математика. – М: Серебряные нити, 1998. – 552 с.
13. Перминов В.Я. Априорность и реальная значимость исходных представлений математики. // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 80-100.
14. Про математику і математиків. – К.: Рад.школа, 1981. – 254 с.
15. Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – 675 с.
16. Султанова Л.Б. Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 66-76.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
18. Eysenck H.J., Eysenck M.W. Personality and individual differences. A natural science approach. N.Y.– London: Plenum Pr., 1985.

*Морозова Т.Р. (м. Київ)*

## **ОСНОВНІ ІНФОРМАТИВНІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ПРИ ПОЛІГРАФНОМУ ОБСТЕЖЕННІ**

*Стаття присвячена аналізу та виділенню основних інформативних ознак при здійсненні спеціального психофізіологічного обстеження із використанням поліграфа.*

**Ключові слова:** поліграма, графіки, реакція, інформативні психофізіологічні ознаки, артефакт.

*Article is devoted the analysis and allocation of the basic informative signs at realisation of special psychophysiological inspection with polygraph use.*

**Keywords:** polygram, a drawing, reaction, informative psychophysiological signs, an artefact.

Поліграфні обстеження, проведені вітчизняними спеціалістами, свідчать про високу достовірність результатів і їхню значну цінність та ефективність для практики [4, 5]. Все це, в комплексі із даними про успішне використання поліграфа з метою виявлення прихованої інформації у країнах ближнього та дальнього зарубіжжя, дозволяє дійти висновку, що поліграфологія в нашій державі має перспективу позитивного розвитку [1].

Зважаючи на те, що проведення спеціальних психофізіологічних обстежень із використанням поліграфа задля з'ясування прихованої інформації є в Україні відносно новим напрямком прикладних досліджень, виникає необхідність у адаптації зарубіжних і створенні власних вітчизняних наукових, навчально-методичних засад здійснення такого роду роботи. У зв'язку із цим виділення основних інформативних психофізіологічних ознак та визначення умов методично вивірених способів їх одержання і фіксації набуває особливої практичної цінності.

Таким чином, метою дослідження є встановлення основних інформативних психофізіологічних ознак, які можуть виявлятися при проведенні поліграфного обстеження. Завдання дослідження:

- психофізіологічне обґрунтування вимог до сучасного поліграфа, призначеного для виявлення прихованої інформації;
- визначення передумов якісної реєстрації та фіксації психофізіологічних змін, що виникають у обстежуваного у процесі поліграфної перевірки;

- виділення основних психофізіологічних ознак, які свідчать про зміни у стані обстежуваного, а також про володіння ним приховуваної інформації.

Поліграф (грецькою *poli* – багато, *graphos* – пишу) – багатоканальний психофізіологічний пристрій, призначений для виявлення та фіксації інтенсивності фізіологічних змін в організмі людини, що виникають у неї у відповідь на стимули, які пред'являє спеціаліст-поліграфолог.

Однак для детекції нещирості не завжди використовували саме поліграф – еволюція розвитку методики інструментальної детекції нещирості починалася із використанням примітивних, одноканальних приладів. Все починалося з того, що внаслідок накопичення знань і практичного досвіду багатьох видатних науковців світу у XIX сторіччі була з'ясована наявність чіткого прямого «механічного» зв'язку між зовнішнім психологічним впливом на людину і відповідними внутрішніми, прихованими для неозброєного ока спостерігача, фізіологічними реакціями, які можна виміряти за допомогою медичних пристроїв. Так, у 1895 р. видатний психіатр Ч. Ломброзо використав власноруч розроблений прилад для детекції неправди – гідросфігмометр, який реєстрував зміни тиску крові у людини. Вже у 1902 р. Ч. Ломброзо вдалося довести в суді непричетність людини до злочину за допомогою цього приладу.

У 1914 р. італієць В. Бенуссі із метою детекції нещирості використовував пневмограф. Зокрема, на результатах своїх дослідів він довів, що при висловлюванні неправди у обстежуваного змінюється відношення тривалості вдихання до тривалості видихання, відбувається затримка дихання на вдиханні і видиханні. Таким чином, частота і глибина дихання були визначені В. Бенуссі як інформативні ознаки нещирості.

У роки Першої світової війни із метою протидії шпигунській діяльності Національний дослідницький комітет США сформував спеціальну групу психологів, до складу якого був включений американський психолог і юрист В. Марстон. Завданням групи було оцінювання можливості відомих методів тестування на «детекторах неправди» для вирішення контррозвідувальних завдань. Після проведення низки досліджень спеціалісти групи дійшли висновку, що найефективнішим із тих, що існували на той час методів, був «тест виявлення неправди за допомогою артеріального тиску», розроблений В. Марстоном у лабораторії Гарвардського університету. Результативність даного методу, за даними, отриманими групою дослідників, досягала 97%. Однак вже на той час було зрозуміло, що використання одноканального приладу не буде тривалим, прогрес неминучий і успіхи В. Марстона лише дадуть наснаги іншим науковцям для розробки нових, більш досконалих технічних засобів.

Як слід було того чекати, невдовзі, вже у 1921 р., був створений перший поліграф, призначений для виявлення приховуваної інформації. Створив поліграф офіцер каліфорнійської поліції Д. Ларсен – його триканальний прилад реєстрував на стрічці паперу, що рухався, зміни у пульсі, тиску крові та диханні. За допомогою свого апарату криміналіст перевіряв велику кількість осіб, котрих підозрювали у кримінальних злочинах. При цьому була зафіксована висока точність результатів досліджень.

У 1933 р. колега Д. Ларсена – Л. Кілер вдосконалив поліграф, зробивши його п'ятиканальним. По суті, саме прилад Л. Кілера є прототипом сучасного поліграфа, призначеного для виявлення приховуваної інформації. Л. Кілер створив Чикагську лабораторію розкриття злочинів, відкрив фірму, яка почала серійний випуск його п'ятиканальних поліграфів, заснував першу школу спеціалістів-поліграфологів і станом на 1935 рік самостійно обстежив понад

2000 підозрюваних у вчиненні злочинів. Завдяки цьому видатному практику поліграф активно впроваджувався у діяльність правоохоронних і бізнесових структур Америки. Після Л. Кілера подальший розвиток поліграфа йшов по шляху підвищення точності та розробки нових методів тестування.

Ситуативно, на незначний період часу, в деяких країнах ще використовувалися одноканальні прилади. Наприклад в Японії, під час Другої світової війни компанія «Йококава Денкі» випустила першу серійну партію гальванометрів, призначених для детекції неправди. Одноканальні прилади, за допомогою яких реєструвалася електрична провідність шкіри, використовувалися, в основному, японськими поліцейськими. Однак виявилось, що дані, отримані за допомогою цих апаратів, не мають достатнього рівня достовірності, а у багатьох випадках дослідник взагалі не міг чітко визначитися – причетний чи не причетний обстежуваний до злочину, який йому інкримінують. З огляду на правоохоронні структури Японії у 1955 р. закупили одну із моделей поліграфа Л. Кілера.

Цікаво, що понад 50 років по тому спробу запровадити однаканальний прилад, гальванометр по суті, намагалися і в деяких правоохоронних органах [3]. Ідея не пройшла випробовування практикою, максимум чого вдалося досягти дослідникам – це спробувати використовувати свій прилад при відборі кадрів. Оперативно розшукова робота і слідство, де помилка очевидна, а її ціна дуже висока – одразу були визнані як майданчик, непридатний для експериментів. У п. 1.3., затвердженої в 2004 році Інструкції щодо застосування комп'ютерних поліграфів у роботі з персоналом органів внутрішніх справ України вже було визнано, що «поліграф є різновидом психофізіологічної апаратури і представляє собою комплексну *багатоканальну* комп'ютерну апаратну методику реєстрації змін психофізіологічних реакцій людини у відповідь на пред'явлення за спеціальною методикою певних психологічних стимулів» [2].

Багатоканальність поліграфа, насправді, зумовлена, необхідністю створення технічних умов для отримання достовірної інформації, встановлення артефактів (змін на поліграмі, не пов'язаних із реакцією організму на стимул), попередження і своєчасного виявлення протидії. Так, наприклад, форсоване вдихання, як правило, призводить до змін по показникам каналу шкіряної реакції. Якщо у приладі, за допомогою якого виявляється прихована інформація, не аналізуються показники дихання, то обстежуваний може успішно фальсифікувати, інколи навіть не свідомо, показники по шкіряній реакції. Відсутність каналу тремору створює для обстежуваних широкі можливості для використання елементарної механічної протидії. Наявність не двох, а лише одного каналів дихання (грудного або черевного) не дозволяє спеціалісту-поліграфологу аналізувати показники по диханню у повному обсязі, виявляти один із поширених видів протидії. Відсутність технічної можливості відстеження і реєстрації тонічної складової шкіряної реакції звужує можливості спеціаліста-поліграфолога щодо аналізу глибинних змін у діяльності центральної нервової системи, може стати причиною помилкового висновку у випадку тестування підвищено тривожних, вразливих людей тощо.

Поруч із тим, кількість каналів, все-таки, має обмеження, пов'язане із здатністю спеціаліста-поліграфолога якісно проаналізувати отриману інформацію. Велика кількість каналів з'являється у психологічних даних робить невід'ємною процедуру вичитування отриманих поліграм. А тому, почавши свою історію із одноканальних приладів, переживши етап спроб використання

надмірно багатоканальних поліграфів (у другій половині ХХ сторіччя були прилади, в яких інформація виводилася за 20 шкалами), інструментальна методика виявлення прихованої інформації на сьогодні, зазвичай, реалізується за допомогою п'яти-восьмиканальних приладів. При чому чотири канали є обов'язковими: канал грудного дихання, канал черевного дихання, канал шкіряної реакції, канал артеріального тиску. Найчастіше виробники доукомплектовують поліграфи каналами фотоплетизмограми, тремору (сенсорні датчики). Деякі додають канал голосового аналізатора, канал відмінності потенціалів фронтальної частини голови.

Загалом, як би виробники поліграфів не рекламували «надзвичайність» саме своїх приладів, будь-який із них, за умов відповідності елементарним вимогам, переліченим вище, є лише приладом, що технічно забезпечує реалізацію методики виявлення прихованої інформації, однак аж ніяк не визначає достовірність результатів. Поліграф створює можливість отримання психофізіологічної інформації, однак наскільки її вдасться реалізувати поліграфологу, залежить від рівня його професіоналізму.

Специфічність, якість вихідного матеріалу обстеження – поліграм, залежить як від програмного забезпечення конкретного приладу, чутливості датчиків, правильності їх прикріплення, так і від того, наскільки зручно розташований обстежуваний, чи правильно було зареєстровано фонові показники.

Аналіз існуючого ринку поліграфів дозволяє дійти висновку, що у кожного із них є свої певні особливості, які необхідно знати при покупці приладу та враховувати з огляду на те, відносно якої категорії осіб будуть здійснюватися обстеження і які методики буде використовувати спеціаліст. Зокрема, канал шкіряної реакції у поліграфі однієї відомої фірми має настільки низьку чутливість, що спеціалісти змушені в основній масі обстежень встановлювати максимальне підсилення сигналу. На практиці це означає, що ці прилади малоефективні при використанні у відношенні наркозалежних осіб.

Є прилади, у яких зміни по артеріальному тиску встановлюються окклюзним методом (фіксація зміни об'єму плеча). Так як традиційно зміни у тиску вимірюються шляхом закріплення манжетки і нагнітання у неї повітря, окклюзний спосіб виміру артеріального тиску нерідко піддається критиці. Однак із цією критикою можна погодитися лише тоді, коли спеціаліст-поліграфолог використовує виключно методики, які базуються на контрольних питаннях. У такому випадку сам процес знімання психофізіологічної інформації нетривалий і обстежуваний не встигає відчути дискомфорт від тиску, якій здійснюється датчиком. Якщо ж з'ясування прихованої інформації здійснюється за допомогою непрямих і пошукових тестів, при використанні яких психофізіологічна інформація, в середньому, знімається протягом 50-80 хвилин, вимірювання змін у артеріальному тиску класичним способом може викликати у обстежуваних не лише дискомфорт, але й больові відчуття.

Сенсорні датчики, так звані датчики реєстрації тремору, також мають значні відмінності. Зокрема, є датчики, які встановлюються під передні ніжки стільця, є датчики, які кріпляться на обстежуваного, є датчик, на якому обстежуваний повинен сидіти. Який із них кращий, інформативніший – потрібно визначитися самому спеціалісту.

В останній час, внаслідок розвитку поліграфного ринку, що відбувся, присуті, без опори на наукові здобутки психофізіології, все частіше зустрічаються випадки, коли оператори поліграфа (спеціалістами-поліграфологами їх називати важко) не дотримуються елементарних вимог навіть у кріпленні



датчиків [7]. Нерідко датчик виміру артеріального тиску кріпиться на ту ж руку, що й датчики шкіряної реакції та фотоплетизмограми; пневодатчики затягуються надто туго або, навпаки, настільки вільно, що зсуваються у процесі обстеження; датчик фотоплетизмограми кріпиться таким чином, що нещільно прилягає до пальця обстежуваного, внаслідок чого «спеціаліст» отримує не графічні показники по шкалі фотоплетизмограми, а суцільний артефакт; датчики шкіряної реакції прикріплюються до пальців настільки щільно, що фіксують не стільки відмінності потенціалів між двома ділянками шкіри, скільки пульсацію тощо. Необхідно пам'ятати, що елементарне дотримання вимог у кріпленні датчиків відноситься до базових передумов отримання якісних поліграм, без чого аналіз результатів поліграфного обстеження втрачає сенс.

Вимоги до зручного розташування обстежуваного у процесі поліграфної перевірки не лише прояв турботи і гуманності по відношенню до нього, але й один із факторів, що забезпечують отримання якісних поліграм. Незручне, нефізіологічне розташування призводить до того, що обстежуваний рухається під час перевірки, а кожний його рух викликає артефакти на поліграмі. Внаслідок цього спеціаліст вимушений перериватися, очікуючи повернення кривих до ізоляції, що, в свою чергу призводить до збільшення часу обстеження. Слід враховувати, що тримання руки обстежуваного, на якій прикріплений датчик фотоплетизмограми, на жорсткій поверхні, негативно відображається на сигналі по цій шкалі. Найкращим виходом із цієї ситуації є розташування обстежуваного на спеціальному кріслі, які випускають фірми-виробники поліграфів.

Коректна реєстрація фонових показників є передумовою адекватного програмного математичного обрахунку результатів поліграфної перевірки. Фонові показники, це відносно стабільні показники фізіологічних процесів обстежуваного, які реєструються у нього в момент відносного спокою. У процесі поліграфної перевірки станом спокою можна вважати той стан, в якому перебуває обстежуваний на момент, коли йому не задають питань. Із фоновими показниками порівнюються показники, отримані після пред'явлення стимулів. Фонові показники необхідно починати реєструвати лише після того, як обстежуваний не буде рухатися, розмовляти, а криві поліграм встановляться на ізоляції.

Проведення будь-якого поліграфного обстеження зводиться, у кінцевому результаті, до отримання графіків (поліграм, реактограм), на яких відображено психофізіологічні реакції обстежуваного, що виникали у нього у відповідь на пред'явлення спеціально заготовлених спеціалістом-поліграфологом стимулів (варіантів відповідей, предметів, фотографій, схем). Графіки і, відмічена на них спеціальними помітками, суть вербальних відповідей обстежуваного, якраз і є тим матеріалом, на базі аналізу якого спеціаліст-поліграфолог робить свій висновок. Всі інші дані – результати аудіовізуальної діагностики, аналіз почерку, психологічні характеристики обстежуваного тощо повинні розглядатися лише у якості додаткової, допоміжної інформації, але аж ніяк не рівноправної із показниками, відображеними на поліграмі [6].

Висновок спеціаліста-поліграфолога базується на встановленні психофізіологічних ознак, які свідчать про зміни у стані обстежуваного, про емоційну значимість конкретного питання, а також про володіння ним приховуваної інформації. За кожною із шкал, представлених у поліграфі, є свої основні психофізіологічні ознаки. Шкала грудного та черевного дихання, наприклад, призначені для виявлення змін у диханні обстежуваного. В нормі не може бути значного рівня підвищення емоційної напруги без змін параметрів

дихання. Пневмодатчики у всіх поліграфах реагують на зміни обсягів грудної клітки. Основними інформативними ознаками за шкалою дихання є: асинхронність кривих грудного та черевного дихання, зміна частоти, амплітуди (глибини) дихання, відсутність властивого в нормі співвідношення по часу між вдиханням і видиханням (в нормі видихання на 10-20% триваліше вдихання); затримки дихання; зміни ізолінії кривої дихання, пов'язані із поверхневим диханням; поява на кривій дихання сигналів, пов'язаних із механічною протидією – ковтанням слини, сміхом, прикушуванням язика тощо; ознаки контрольованого дихання. Визначену інформацію також несе зміна у часі (невластиве прискорення або вповільнення) надання обстежуваним відповіді на значиме питання, у порівнянні із відповіддю на не значимі питання. Слід мати на увазі, що аналіз окремої ділянки пневмограми без урахування даних, які були зареєстровані поліграфом до і після цієї ділянки – некоректне і свідчить про непрофесіоналізм поліграфолога.

Основними інформативними ознаками за шкалою артеріального тиску є відносні зміни за кривою артеріального тиску на значиме питання, зміна площі під кривою, зміна часу повернення кривої до вихідного рівня, зміна довжини кривої, зміна амплітуди кривої.

До інформативних ознак за каналом фотоплетизмограми відносять: зміну положення дикротичних зубців; появу екстрасистол; раптову, невластиву попереднім ділянкам кривої, появу виражених хвиль другого порядку (якщо хвилі другого порядку з'явилися на графіку і не зникають, то це може бути пов'язане із індивідуальними особливостями дихання або з тим, що рука, на якій прикріплено датчик, знаходиться на твердій поверхні); появу виражених хвиль третього порядку.

За фазичною складовою шкіряної реакції інформативними ознаками є: збільшення амплітуди, площі кривої після першої секунди по завершенню пред'явлення стимулу і до 4 секунди включно. Інформативною ознакою за тонічною складовою шкіряної реакції є зниження шкіряного опору. Інформативними ознаками за шкалою тремору є нехарактерні зміни в амплітуді кривої, поява на амплітуді повільних хвиль, порушення однорідності сигналу.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Науково та методично обґрунтовані вимоги до сучасного поліграфа передбачають наявність у приладі чотирьох обов'язкових каналів знімання інформації: каналів виміру та реєстрації змін у грудному та черевному диханні, у артеріальному тиску та фазичній складовій шкіряній реакції. Бажано, аби поліграф був обладнаний додатковими каналами, на кшталт каналів аналізу тонічної складової шкіряної реакції, фотоплетизмограми, сенсорних датчиків. Кількість додаткових каналів знімання інформації не повинна перевищувати межу допустимих для якісного аналізу.

2. До передумов якісної реєстрації та фіксації психофізіологічних змін, що виникають у обстежуваного у процесі поліграфної перевірки відноситься: чітке дотримання спеціалістом-поліграфологом методики поліграфного обстеження, використання адекватного програмного забезпечення, достатньо чутливих датчиків.

3. Основними інформативними ознаками за шкалою дихання є: асинхронність кривих грудного та черевного дихання, зміна частоти, амплітуди (глибини) дихання, відсутність властивого в нормі співвідношення по часу між вдиханням і видиханням; затримки дихання; зміни ізолінії кривої дихання,

пов'язані із поверхневим диханням; поява на кривій дихання сигналів, пов'язаних із механічною протидією; ознаки контрольованого дихання. До основних інформативних ознак за шкалою артеріального тиску відносяться: зміни за кривою артеріального тиску на значиме питання, зміна площі під кривою, зміна часу повернення кривої до вихідного рівня, зміна довжини кривої, зміна амплітуди кривої. Інформативними ознаками за каналом фотоплетизмограми є: зміна положення дикротичних зубців; поява екстрасистол; раптова, невластива попереднім ділянкам кривої, поява виражених хвиль другого порядку; поява хвиль третього порядку. За фазичною складовою шкіряної реакції інформативними ознаками є збільшення амплітуди, площі кривої після першої секунди по завершенню пред'явлення стимулу і до 4 секунди включно, а за тонічною складовою – зниження шкіряного опору. Інформативними знаками за шкалою тремору є нехарактерні зміни в амплітуді кривої, поява на амплітуді повільних хвиль, порушення однорідності сигналу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Варламов В.А. Детектор лжи. 2-е изд. – М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004.–352 с.
2. Інструкція щодо застосування комп'ютерних поліграфів у роботі з персоналом органів внутрішніх справ України, затверджена Наказом МВС України №842 від 28.07.2004. і зареєстрована в Міністерстві юстиції України 27 жовтня 2004 р. за № 1373/9972
3. Малхазов О.Р. Концептуальні підходи щодо використання приладів реєстрації емоційної напруги при профвідборі персоналу ОВС України // Створення системи забезпечення психологічної надійності персоналу. Організація та проведення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України: Мат-ли II Всеукр. наук-практ. семінару 10-12 жовтня 2002 р., м. Київ. – К.: КІВС, 2003.
4. Морозова Т.Р. Аналіз психологічних факторів офісної злочинності, які виявлені у ході поліграфних обстежень // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка: В 4-х томах. – К.: Главник, 2005. – Вип.26. – Т.3. – С. 153-157.
5. Морозова Т.Р., Моцонелідзе І.О., Моцонелідзе Д.З. Використання комп'ютерних поліграфів у кадровій роботі органів і підрозділів внутрішніх справ України: Навч.-метод. посібник / За ред. Красюка І.П. – К.: Атіка, 2006. – 120 с.
6. Морозова Т.Р. Современные представления об аудиовизуальной диагностике при полиграфном обследовании // Актуальные проблемы специальных психофизиологических исследований и перспективы их использования в борьбе с преступностью и подборе кадров: Мат-лы VIII Междун. науч.-практ. конф. – Краснодар: изд-во КубГТУ, 2007. – С. 147-150.
7. Оглоблин С.И., Молчанов А.Ю. Инструментальная детекция лжи: академический курс. – Ярославль: Ньюанс, 2004. – 464 с.

*Мрака Н.М. (м. Львів)*

### ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ УЯВИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З АФЕКТИВНОЮ СФЕРОЮ

*Воображение как познавательный процесс рассматривается в данной статье как человеческая способность к чувственному превращению реальной действительности в образы. Описываются особенности литературного воображения. Особенно акцентируется внимание на эмоциональном факторе развития литературного воображения.*

**Ключевые слова:** *литературное воображение, эмоции (астеничные, стеничные), художественный образ, литературное творчество.*

*Imagination as a cognitive process is examined in this article as a human capacity for the perceptible converting of the real reality into appearances. The features of literary imagination are described. Attention is accented on the emotional factor of development of literary imagination.*

**Keywords:** *literary imagination, emotions (adynamic, stenichnye), image, literary creation.*

**Постановка проблеми.** Питання про місце і характер уяви в літературній творчості належить до найбільш складних і суперечливих. До кінця залишається нез'ясованою проблема специфіки літературної уяви та причинно-наслідковий характер її зв'язку з афективною сферою; питання організації підготовчого етапу – нагромадження життєвого матеріалу та перетворення його у літературний образ. Ситуація, неочікуваний поворот сюжету виникають вже як кінцевий результат узагальнень великої кількості вражень, пропущених через емоційну сферу творчої особистості. Адже, лише в такому випадку може бути здійснено емоційний вплив на глядача, читача.

Вихідна основа для розвитку літературної уяви – сила і яскравість природної уяви, що поєднується з яскравістю сприйняття, розвиненою образною пам'яттю, пріоритетом образного мислення. Особлива значущість уяви – уявні образи по переконливості, силі дії і багатству деталей наближаються до образів сприйняття.

Отже, **проблемою** даної статті є специфіка трансформації життєвого досвіду в літературну уяву; формуючий вплив емоцій на чуттєвий зміст пластичного літературного образу.

**Метою** даного дослідження є виявлення специфічних рис літературної уяви. **Завдання:** здійснити аналіз особливостей творчої літературної уяви; описати процес трансформації природної уяви в художню; зробити акцент на емоційному чиннику розвитку художніх образів.

Над вивченням творчої уяви працювало багато відомих дослідників. У дослідженнях Дж. Брунера, О.В. Киричука, Г.С. Костюка, О.Р. Лурія, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна розглядаються мислення, почуття та уява в учінні людини. В. Роменцем здійснено детальний аналіз літературної уяви та фантазії. Процес уяви як певну цілісність розглядали Л.С. Виготський, Л.М. Веккер, І.М. Розет та інші. Т. Рібо аналізував емоційний чинник творчої уяви. Ряд дослідників – О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон, Е. Фром, К.Е. Изард, П.В. Симонов та інші – виділяють взаємозв'язки почуттів (емоцій), але найчастіше не як гармонійну систему, а як відношення між окремими її компонентами (в тому числі і почуття-уява).

Л.С. Виготський вважав, що саме творча діяльність людини робить її істотою, яка спрямована у майбутнє та яка орієнтується у реальності за допомогою творчої уяви, втіленої у сьогоденні. За допомогою творчої уяви людина досягає майбутнє, споруджує та відтворює своє теперішнє. Таку творчу діяльність, засновану на комбінуючій здібності нашого мозку, психологія називає уявою або фантазією, плоди якої стають реальністю. За С.Л. Рубінштейном, уявляти – це перетворювати, породжувати дещо нове, змінювати те, що нам надає сприйняття.

На формуючу роль творчої уяви у розвитку літературних здібностей вказує В. Моляко, зокрема, підкреслює важливість індивідуального поєднання таких психічних якостей особистості, як особливості уяви, пам'яті, мислення, мови. Відомий дослідник наголошує: «Літературні твори цінуються за свою різноманітність, насиченість, вживання іменників, прикметників, що дозволяє більш емоційно, барвисто передати зміст. Важливою рисою є вміння емоційно заглиблюватися в зміст тієї або іншої проблеми» [3].

У психологічних дослідженнях зустрічаємо терміни “активна уява”, “творча уява”, “креативна уява”, які ототожнюються саме з продуктивною уявою. У цьому понятті підкреслюється активність процесу уяви, відкриття нових, суттєвих характеристик дійсності; акцентування новизни, оригінальності

створених уявою образів. Творча уява, на відміну від відтворюючої, передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності. Поняття “літературна уява” якраз і позначає специфіку творення нового образу в контексті літературно-творчої діяльності. На думку С.Л. Рубінштейна, сила та рівень творчої уяви визначаються співвідношенням двох показників: тим, наскільки уява дотримується умов обмеження, від яких залежить свідомість і об’єктивна значущість її творінь, а також тим, наскільки показники оригінальності та новизни відмінні від безпосередньо наданих [6].

Як же відбувається процес трансформації природної уяви в художню? Насамперед, проходить глибоке особистісне осмислення навколишнього світу. Г. Уеллс у своїй концепції про різні рівні побудови образів зазначає, що на нижчих рівнях образність заснована на чисто зовнішній схожості предметів, на вищих – образи служать засобом осягнення світу.

Найнижчий рівень – образ, заснований на зовнішній схожості предметів, у якому ігнорується зв’язок зовнішнього наочного світу із внутрішнім світом людини. Вищим рівнем образності є «образ-зіткнення». У ньому схожість у близькості відчуттів, що викликаються ними. Чим вищий рівень образності, тим більш індивідуальний образ, емоційно і ціннісно значимий як для автора, так і для того, хто його сприймає; тим більше залучена в створення образу вся особистість автора (пошуки сенсу, особистий, емоційний зв’язок зі зображеним).

Природу зв’язку емоційної сфери й уяви досліджував Т. Рібо, який підкреслював, що всі форми містять в собі афективні елементи. “Афективний елемент є первинним, початковим, тому що будь-який твір передбачає потребу, бажання, прагнення, незадоволену спонуку, часто навіть ніби стан вагітності, повний занепокоєнь і побоювань. Крім того, він є і супутнім, тобто під виглядом радості або горя, надії, досади, і гніву та ін. він супроводжує всі фази або перипетії творіння. Той, хто творить може проходити через найрізноманітніші форми збудження або пригноблення, відчувати смуток від невдачі і радість від успіху, нарешті задоволення при щасливому вирішенні свого важкого тягаря. Я сумніваюся в можливості хоча б одного прикладу винаходу, виробленого *in abstracto* і вільного від всякого афективного елементу: людська природа не допускає такого дива” [5].

Емоційний чинник на шляху зародження літературного образу виступає спочатку як “перший двигун”, а потім як супутній елемент при різних фазах створення, у формі деякого доповнення до них. І ще один дуже важливий момент, емоції автора стають матеріалом для створення емоційного стану літературного образу. Добре відомий той факт, що є майже загальним правилом: що поет, романіст, драматичний письменник відчують відчуття і пристрасті створених ними осіб, ототожнюють себе з ними.

Т. Рібо стверджує, що, приймаючи ділення емоцій на два класи, стеничні або збуджуючі і астенічні або пригноблюючі, всі форми емоції, не виключаючи жодної, можуть бути і бувають ферментами винаходу [5].

Для оживлення літературного образу митці намагаються вдихнути “подих життя” у свій витвір творчої уяви, тому намагаються надати літературному образу найбільшій реалістичності. Вдаючись до художніх прийомів, іншими словами, застосовуючи весь спектр механізмів створення оригінального образу, автори іноді самі починають відчувати на смак, запах, колір та дотик свій витвір уяви. Аналогічно, це стосується й емоційного стану, який переживає автор разом із витвором своєї уяви.

Т. Рібо пропонує приймати уяву в повному розумінні і не обмежувати її лише естетикою, серед числених форм афективного життя не знайдеться жодної, яка б не могла спонукати до творчості. Таким чином, емоційний чинник створює нові поєднання за допомогою багатьох процесів. Це може бути явний або прихований вплив емоцій, який сприяє розитковій угруповань абсолютно несподіваних і є тим джерелом для нових поєднань, оскільки, кількість образів, що мають однаковий емоційний відбиток дуже велика.

Творча уява відіграє істотну роль у творчому процесі, особливо вагоме її значення в літературній творчості. Будь-який художній твір має ідейний зміст, але на відміну від наукового твору він виражає його в конкретній образній формі. Саме формат літературного образу є носієм ідейного змісту, в чому і полягає роль творчої уяви.

Для того, щоб створити оригінальні образи, максимально дотримуючись умов реальної дійсності, потрібні, насамперед, пластичність та творча самостійність уяви. У цьому сенсі слід говорити про індивідуальний стиль змалювання дійсності, іншими словами особистісну манеру написання літературного образу. Адже творча уява є істотним проявом і показником особистісних рис. Насамперед, для характеристики особистості та її ставлення до світу дуже показовим є те, як легко або з якими труднощами їй вдається перетворити дійсність.

Вирішальне значення має співвідношення між емоційністю та критичним контролем інтелекту. Залежно від панування одних або інших моментів виділяють різні типи уяви: з одного боку, суб'єктивна уява, що слабо підкоряється критичному контролю мислення, мало зважає на реальність; з іншого боку – критична, реалістична уява, яка не безконтрольно підкоряється суб'єктивності відчуття і враховує закономірності та тенденції розвитку об'єктивної дійсності.

В.А. Роменець, характеризуючи процес створення образів, зазначає, що він складається з чуттєвої та раціональної сторін: “Створюючи художній образ, письменник спочатку продумує художню ідею цього образу і будує його так, щоб він утілював цю ідею. Аби створити яку-небудь гіпотезу, вчений повинен мати чуттєву базу досвіду” [4].

Визначальним моментом у спрямованості творчої уяви особистості є її діяльність в тій чи іншій сфері, інтереси, що створюють пов'язані з ними спеціальні «вогнища» емоційної сприйнятливості. Тому в кожній творчій особистості уява виявляється особливо, по-своєму, з характерними особистісними ознаками.

Складність структури уяви та її безпосередній зв'язок з емоціями дають підставу висловити припущення, що її фізіологічні механізми розміщені не лише в корі, а й в глибинних відділах мозку. До них у першу чергу належить гіпоталамо-лімбічна система. Як показано в дослідженнях К. Прибрама, Ю. Галантера, Д. Міллера та ін., її порушення призводить до розпаду програм поведінки людини, а найважливіша роль уяви саме й полягає у виробленні таких програм. Про це свідчить зв'язок уяви з органічними процесами людини.

Індивідуальні особливості особистості, її потреби, інтереси, знання, уміння, зміст основної діяльності позначаються на уяві, надаючи їй *індивідуальної своєрідності*. Вона виявляється в різній *широті* та *змістовності* уяви, перевазі певних видів уявлень, їх *силі*, *яскравості*, різній *дієвості*. Чим багатший досвід людини, чим ширше у неї коло потреб, інтересів, знань, тим ширша та багатша за своїм змістом уява, і навпаки. У

зв'язку з цим говорять про широку і вузьку, «багату» і «бідну» фантазію людей. Це особливо яскраво можна побачити, якщо застосувати при дослідженні тест Роршаха. Залежно від основного напрямку діяльності людини її уява найбільше виділяється в якійсь певній галузі: у конструктивній, художній чи літературній творчості, у практичній діяльності тощо.

Індивідуальні відмінності виявляються в тому, що уява одних людей є більш різноманітною за змістом, а в інших – односторонньою. Люди розрізняються за швидкістю, легкістю перетворення наявних вражень у нові образи. Одні бувають скуті ситуацією, інші – легко перетворюють враження, одержані в дійсності. Сила, яскравість, динамічність образів уяви пов'язана з емоційними рисами людей, в них відображаються особливості нервових процесів, що протікають в головному мозку, а також співвідношення між першою і другою сигнальними системами. Спираючись на почуття, на ставлення до того чи іншого явища реальності, на критику або ідеалізацію того або іншого літературного героя, добираються відповідні механізми творчої уяви, які зазвичай вивчаються і описуються через аналіз художніх прийомів – «розгортання» художнього образу, що вже відбувся. Іншими словами, співвідношення змісту та форми має бути рівноцінним, доречним. Особлива роль в цьому ряду належить метафорі, вона сама стає своєрідним символом художнього мислення. Через розуміння метафори учені намагаються відновити ті психологічні процеси, які лежать в її основі.

Отже, для створення образів уяви використовують такі *прийоми*.

Найпоширенішою і найбільш розповсюдженою формою створення образів є *аглотинація* – сполучення елементів і властивостей, які у повсякденному житті не поєднуються. На основі цього прийому було створено стародавні грецькі міфологічні образи, що являють собою поєднання частин тіла людини і тварини: птахи з дівочими головами, крилатий кінь Пегас, що став символом натхнення та ін.

Наступним прийомом, який використовується при створенні образів уяви, є *акцентування*, тобто підкреслення тих чи інших рис. Це досягається на основі виділення, абстрагування і перетворення істотних особливостей об'єктів. При акцентуванні одні з рис зовсім нівелюються, інші – спрощуються, звільняються від ряду часткових деталей. В результаті перетворюється весь образ, він набуває узагальненого характеру.

Одним із видів акцентування є *зміна пропорцій окремих сторін об'єкта*, якого зображають. Цей прийом часто використовують при зображенні дружніх шаржів, карикатур.

Іншим видом акцентування є зменшення (*літота*) чи збільшення (*гіпербола*) всіх особливостей зображуваного об'єкту. Перебільшення і зменшення розмірів не випадкові, а завжди мотивовані. Зовнішність велетня, грандіозні розміри, фізична сила використовуються для яскравішого зображення певної якості. З іншого боку, розум, кмітливість і безстрашність дитини виступає яскравіше на основі контрасту зі зовнішністю, коли вона зображується, наприклад, як хлопчик із мізинчик.

Форми акцентування дуже різноманітні. Так, для підсилення особливостей героїв використовують прізвища-характеристики.

Якщо в процесі створення образу уяви та уявлення, з яких він будується, зливаються, відмінності стираються, а риси схожості виступають на перший план, то такий прийом називається *схематизацією*. За його допомогою

створюється, наприклад, різноманітний декоративний орнамент, елементи якого взяті з рослинного світу.

В художній літературі при створенні образів уяви використовується прийом *типізації*, для якого характерним є виділення істотного в однорідних фактах і втілення його в конкретному образі. Наприклад, створюючи типовий образ певної людини, письменник пильно придивляється до життя, глибоко його вивчає, виділяє головні, найбільш істотні виразні риси, властиві представникам певної групи людей, синтезує, узагальнює їх у конкретній образній формі.

Отже, творча уява служить деяким вихідним «матеріалом», на базі якого зростає художня уява, розвиваючись в двох основних напрямках – осмислення навколишньої дійсності і оформлення цих переживань в художній образ. Проте рух і в тому, і в іншому напрямі може бути різною мірою успішно, тому прокреслити чітку грань між уявою в загальному розумінні і художньою уявою неможливо. Відмінності виключно помітні лише тоді, коли ми маємо справу із закінченим талановитим витвором мистецтва (або ж з фрагментом такого твору). Проте існує безліч проміжних, далеко незавершених форм як з точки зору глибини проникнення в суть явищ (наслідувальні або поверхневі образи), так і з точки зору оформлення, де «художність» є лише деяким вектором розвитку образності, можливо, свідомим орієнтиром, до якого прагне автор.

У своїх вищих, найбільш специфічних проявах уява припускає певне відношення до об'єктивної дійсності і, причому, відношення, діаметрально протилежне тому, яке характеризує пам'ять в її вищих свідомих формах. Для пам'яті в її вищих свідомих проявах істотним є те, що образ, об'єктивно відтворюючи минуле, усвідомлюється в цьому відношенні до нього як його відтворення. З цим пов'язана свідомо установка на точність відтворення, що приводить до свідомого відмежування відтворення від будь-якого довільного фантазування.

Уява під впливом відчуттів іноді довільно породжує бажаний образ, але вона ж може і яскравіше виявити справжній образ людини. Коли ми любимо людину, ми зазвичай бачимо її інакше, в іншому, створеному нашим почуттям світлі, ніж те, в якому вона бачиться іншим. Це стається тому, що створений нашою уявою під впливом відчуття образ істотно розходиться з дійсною зовнішністю людини. Підкоряючись нашому почуттю, уява у такому разі може підготувати нам немало гірких розчарувань. Історія не однієї любові протікає в боротьбі між уявним образом людини, який народжений відчуттям, і реальним образом цієї людини. Але буває й по-іншому: образ, що створюється при байдужому, – а може бути, і бездушному – ставленні до людини на підставі буденних вражень, в дрібних життєвих відносинах, може закрити справжню суть людини дрібними і неістотними штрихами, а велике справжнє відчуття може виявитися могутнім виявом не тільки найпрекрасніших, найбільш людських рис в людині, але притому саме тих, які складають її справжню суть.

Оскільки, з одного боку, уява завжди спирається в якійсь мірі на минулий досвід, а з іншого – образне відтворення звичайно, в якійсь мірі перетворює відтворюване; між уявою і образною пам'яттю безперечно існує зв'язок. Але не менш безперечним є те, що між ними існують відмінності. Якщо виходити з широкого розуміння уяви, яке охоплює будь-який психічний процес, що полягає у створенні образів, то саме тому цей термін включатиме у такому разі і пам'ять. Отже, доводиться вносити подвійність до термінів, позначити уяву у вузькому і специфічному сенсі слова в його відмінностях від пам'яті. Уява – це



«відліт» від минулого досвіду, це перетворення даного і створення на цій основі нових образів, що є і продуктами творчої діяльності, і прообразами для неї.

“Основна відмінність власне уяви від образної пам’яті пов’язана з іншим ставленням до дійсності. Образи пам’яті – це відтворення минулого досвіду. Функція пам’яті – зберегти в можливій недоторканності результати минулого досвіду, функція уяви – їх перетворити. Але і ця протилежність існує і здійснюється в конкретній діяльності людини лише як єдність протилежностей. В процесі розвитку із зміною уяви і процесів збереження і відтворення змінювалося і їх взаємне відношення” [1].

У свою чергу уява, яка завжди припускає деяку незалежність від безпосередньо реальних подій, явищ, об’єктів, не відокремиться чітко від відтворення, поки ця незалежність в якійсь мірі не усвідомлена. Уява у власному сенсі є лише тоді, коли створення образів перестає бути мимовільною зміною, ніби спотворенням образів-уявлень, стаючи вільною операцією образами, не пов’язаними з установкою на відтворення. У міру сходження до все більш високих ступенів або форм уяви, вона все більш чітко диференціюється від пам’яті.

Уява не абстрактна функція, а закономірно виступаюча сторона свідомої діяльності. На цій основі розвивається потім певна здатність у міру того, як уява формується в якій-небудь конкретній творчій діяльності.

**Висновки.** Проблема виявлення і описання особливих рис літературної уяви є дуже складною. Однак, дане дослідження довело, що творча уява – це важливий пізнавальний процес, який відіграє істотну роль у літературній діяльності творчої особистості. Процес створення нових оригінальних образів можливий лише за умови вільних від стереотипних навіювань здобутків літератури можливостей людської психіки, можливостей віднайти свій індивідуальний стиль створення образів літератури, які будуть наділені характерними особливостями, рисами, поведінкою.

Важливість ролі афективної сфери у процесі фантазування є беззаперечною. Це, насамперед, є потреба, спонука до творчості; матеріал для створення чуттєво реальних образів; зовнішній чинник, який передається від творця до створеного у процесі творчого акту образу.

Літературна творчість не може розвиватися, якщо не розвивати творчу уяву. Тому дане дослідження покликане для розв’язання подальших не тільки теоретичних, а й практичних завдань у сфері творчої літературної уяви. Перспективним бачиться розробка практичних вправ для розвитку творчої уяви шляхом активізації творчого потенціалу літературно обдарованих особистостей, які прагнуть реалізуватися саме в літературній творчості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
2. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. – См., 1974.
3. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Рибо Т. Творческое воображение. – СПб., 1901.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

## КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФАКТОРНО-СЕМАНТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ВИНА» У СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

*У статті зроблена спроба комплексного вивчення концепту «вина» із застосуванням кроскультурного психосемантичного аналізу на матеріалі юнацького віку.*

**Ключові слова:** почуття вини, ситуаційно-рольовий опитувальник, психосемантичний аналіз, кроскультурні відмінності.

*The article investigates the problem of the concept of “Guilt” among students with the help of cross-cultural and psychosemantic analysis.*

**Keywords:** feeling of guilt, situational and role questionnaire, psychosemantic analysis, cross-cultural differences.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** У свідомлення вини є важливим фактором розвитку особистості. Через покаяння, прощення, допомогу іншим людям всупереч власній вигоді, намагання уникати повторення ситуацій, які стали джерелом вини, у людини розвивається емоційна регуляція поведінки та виробляються ефективні стратегії підтримки соціальних стосунків. Комплексне застосування теоретичних основ та методів лінгвістики, психолінгвістики, психосемантики, вікової та педагогічної психології до вивчення проблеми вини, а також застосування до аналізу цієї проблеми ситуаційно-рольового підходу, переводить дослідження у міждисциплінарну площину і дає змогу вирішувати актуальні наукові та практичні завдання.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** На екзистенційності почуття вини і його зв'язку зі свободою особистості акцентується увага у філософських дослідженнях (Г.С. Сковорода, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер). Психологічний аналіз почуття вини концентрується на його ролі у розвитку окремої особистості (З. Фройд, О.І. Кульчицька, О.П. Саннікова) та людських спільнот (Д. Мацумото). Культура совісті і культура вини є психологічними проявами ментального поділу західної і східної цивілізацій (Р. Бенедікт).

У сучасній психології вина розглядається з різних позицій. Деякі дослідники розглядають вину як емоцію [1; 10]. Зокрема К. Ізард зазначає, що вина є фундаментальною, базовою емоцією, яка виникає в процесі еволюційно-біологічного розвитку людини. Дж. Ангер теж притримується точки зору, що вина є емоцією, але, на його думку, вона складається з двох компонентів: вербально-оцінної реакції людини, яка виявляється у каятті, вираженому словесно, та вегетативно-вісцеральної реакції, яка супроводжується багатьма переживаннями, наприклад, соромом, страхом, докорами сумління тощо.

Вину розглядають також як почуття. Поряд зі стратегіями, які є мислительними регуляторами творчої діяльності, почуття вини можна віднести до емоційних регуляторів процесу творчості (В.О. Моляко) [6]. Аналізуючи емоційний аспект моральності, Скотт А. Міллер зазначає, що історично склалося так, що з-поміж інших почуттів найбільший інтерес викликало негативне почуття вини. Він визначає вину як «неприємне, пов'язане з самоосудом почуття, яке переживається людиною в ситуації, коли вона зробила (чи тільки має намір зробити) щось нерозумне» [5, с.325].

А. Маслоу, поряд з іншими почуттями, відносить почуття вини і сорому до єдиної фундаментальної установки, яка відрізняє здорових людей від хворих неврозом: останні в будь-який момент можуть бути охоплені почуттями вини, сорому чи тривоги [3, с. 193]. Ця точка зору не завжди поділяється іншими дослідниками. На думку О.І. Кульчицької «кожна конкретна емоція, стаючи диспозиційним утворенням особистості, може проявлятися як норма, акцентуація, дезадаптація і патологія» [2, с. 6]. Вина може розглядатися як психічний стан людини, пов'язаний з переживаннями невдоволення собою, глибокого розчарування, жалю з приводу того, що вона зробила щось, чого не варто було робити (або навпаки – не зробила чогось, що потрібно було зробити у тій чи іншій ситуації). Вина примушує людину утримувати себе від «зла».

Деякі дослідники визначають вину як характеристику [7] або особистісну рису особистості [8; 11]. Одними з перших таку спробу зробили Дж. Уайтінг і І. Чайлд (J. Whiting, I. Child, 1953), які вивчали схильність до переживання вини при хворобах.

#### ***Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.***

Психолінгвістичним відповідником, що відображає рівень складності і системної значимості почуття вини, є поняття «концепт «вина»». Продуктивність категорії «концепт» для психолінгвістичних і психосемантичних досліджень підкреслювалася О.О. Леонтьєвим, А.А. Брудним, В.Ф. Петренком, Дж. Келлі. З метою вивчення почуттєвої сфери поняття «концепт» використовувалося багатьма вченими, серед яких вирізняються дослідження, зроблені на матеріалі англійської мови і літератури А.Е. Левицьким та О.О. Борисовим.

Застосування психосемантичних методів до концепту «вина» може відкрити нові перспективи у вивченні цього явища, оскільки переводить дослідження у міждисциплінарну площину, в якій оптимально поєднуються теоретичні моделі і методи досліджень таких межових наукових напрямків як психолінгвістика та психосемантика. Значний внесок у цей напрямок зробили В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, Л.А. Алієва та ін.

Спроба комплексного вивчення концепту «вина» із застосуванням кроскультурного психосемантичного аналізу на матеріалі юнацького віку робить дослідження актуальним з огляду на його міждисциплінарну спрямованість та важливість моральних почуттів у розвитку особистості.

***Основною метою цієї статті*** є кроскультурне психосемантичне дослідження концепту «вина» та компаративний аналіз культурних відмінностей у переживанні почуття вини у студентському середовищі України та США.

***Виклад основного матеріалу дослідження.*** Аналіз наукових джерел щодо вікових і соціально-психологічних особливостей переживання почуття вини дозволив зробити такі попередні висновки, які було покладено в основу понятійно-логічної схеми дослідження:

1. У студентському віці продовжуються експериментування з метою стабілізації Я-концепції (І.С. Кон, Р. Бернс), внаслідок чого активізуються процеси самоусвідомлення (М. Й. Боришевський, О.І. Кульчицька В.В. Столін), що робить можливим застосування опитувальників, оснований на саморефлексії.

2. Як перехідний між дитинством і дорослістю, юнацький вік характеризується двома основними сферами діяльності: спілкуванням і навчанням. Спілкування, яке було провідною діяльністю у підлітковому віці

(Д.Б. Ельконін), поступово втрачає свою актуальність, але все ж залишається важливим для розвитку особистості взагалі і для стабілізації почуттєвої сфери зокрема. Навчально-професійна діяльність поступово займає місце провідної діяльності і всі найважливіші новоутворення, зокрема і в області почуттів та емоцій, відбуваються з допомогою неї (І.С. Кон, Д.І. Фельдштейн).

3. Студент є суб'єктом одночасно кількох життєвих ситуацій (Л. Росс, Р. Нісбетт, І.С. Кон), які утворюють соціальну ситуацію розвитку (Л.С.Виготський). Кожна з цих ситуацій пов'язана з виконанням певної соціальної ролі (П.П. Горностай). Як типові для студентського віку було виділено п'ять найважливіших ситуацій, в яких можливе переживання почуття вини, і відповідних їм соціальних ролей: вина перед суспільством – громадянин; вина перед викладачами – студент; вина перед батьками – син/дочка; вина перед однолітками – друг/подруга; вина перед собою – суб'єкт навчальної діяльності і спілкування. Інтенсивність переживання вини людиною у кожній із цих ситуацій – різна. У дослідженні перевіряється, чи проявляється у студентському середовищі певна диференційованість у інтенсивності переживання вини по відношенню до виокремлених соціально-рольових позицій.

4. Семантичне наповнення концепту «вина» у студентському середовищі має певні особливості, які визначаються ситуаційно-рольовими параметрами та інтенсивністю переживання вини. Вина виникає в результаті неузгодженості між рольовою позицією студента і вимогами, які ставить перед ним ситуація. Ця неузгодженість, як правило, є результатом браку соціального досвіду. Почуття вини є емоційним сигналом, який спонукає людину до рефлексії і самовдосконалення (див. схему 1).

5. Можна припустити, що семантика концепту «вина» має гендерні та кроскультурні відмінності, що можуть бути описані з допомогою факторно-семантичного моделювання.

Методика дослідження складалася з трьох основних частин:

1) анкети для виявлення вербальних та ситуаційно-рольових асоціацій з почуттям вини. Студентам пропонувалося назвати до 10 ситуацій, які асоціюються у них із почуттям вини, та до 10 соціальних рольових позицій, з якими пов'язується це почуття;

2) спеціально розробленого для цього дослідження *ситуаційно-рольового опитувальника інтенсивності переживання почуття вини у студентському середовищі*;

3) процедури факторно-семантичного аналізу.

Весь масив отриманих даних було піддано частотному аналізу, в результаті якого виокремилося 5 ситуаційно-рольових блоків, з якими найчастіше пов'язується почуття вини: вина перед собою, перед однолітками, перед батьками, перед викладачами та перед суспільством.

При конструюванні опитувальника кожен ситуаційно-рольовий блок було конкретизовано 4 закритими і 1 відкритим твердженнями. Закриті твердження обиралися зі слів та словосполучень, які найчастіше зустрічалися в результатах анкетування. При цьому два із чотирьох тверджень стосувалися навчальної діяльності, а два – міжособистісних стосунків. Відкритість п'ятого твердження забезпечувалася можливістю кожного досліджуваного сформулювати його самому. Це особливо важливо для кроскультурної частини дослідження, оскільки американським студентам відразу пропонувався перекладений на англійську український варіант опитувальника. Твердження, які вони

додумували самостійно, спеціально аналізуються з метою встановлення культурних відмінностей.

У кінцевому рахунку рольові позиції було поєднано з ситуаціями, в яких студенти найчастіше переживають почуття вини. Це стало підставою для того, щоб назвати методику «Ситуаційно-рольовий опитувальник інтенсивності переживання почуття вини у студентському середовищі». Студентам пропонувалося 20 закритих та 5 відкритих тверджень, які згруповані у 5 блоків. Відповідаючи на запитання кожного блоку, студенти оцінювали інтенсивність переживання ними почуття вини за 10-бальною шкалою, де 1 – це найнижча інтенсивність, а 10 – найвища. Український варіант опитувальника було перекладено англійською мовою. При перекладі виникли певні труднощі, які пояснюються різними системами освіти та навчальними умовами в Україні та США. Ці проблеми були подолані шляхом консультацій з американськими студентами за допомогою електронної пошти. Дослідженням було охоплено 25 осіб, з яких 16 студентів з України та 9 студентів з США (Milwaukee Institute of Art and Design).

Показники, отримані за допомогою опитувальника, було піддано факторному аналізу. Зрозуміло, що невелика вибірка не сприяла тому, щоб виділені нами ситуаційно-рольові блоки були повністю відображені у факторній структурі отриманих матриць. Натомість факторно-семантичне моделювання дозволяє згрупувати отримані дані про інтенсивність прояву почуття вини і візуалізувати їх на основі кореляційних зв'язків. Відмінності у семантичних просторах демонструють також різницю в інтенсивності переживання почуття вини українськими та американськими студентами. Оскільки факторний аналіз дозволяє показувати не тільки внесок окремих чинників у загальну картину переживання вини, а й цілих груп чинників на основі їх подібності, то очевидно, що найінтенсивніші показники матриць не обов'язково роблять найзначиміші внески у факторне навантаження.

Найвищі показники за інтенсивністю переживання почуття вини в українських студентів мають такі ситуації: «коли доводиться обманювати, щоб досягти своїх цілей» (показник інтенсивності (ПІ) – 8,06), «коли через

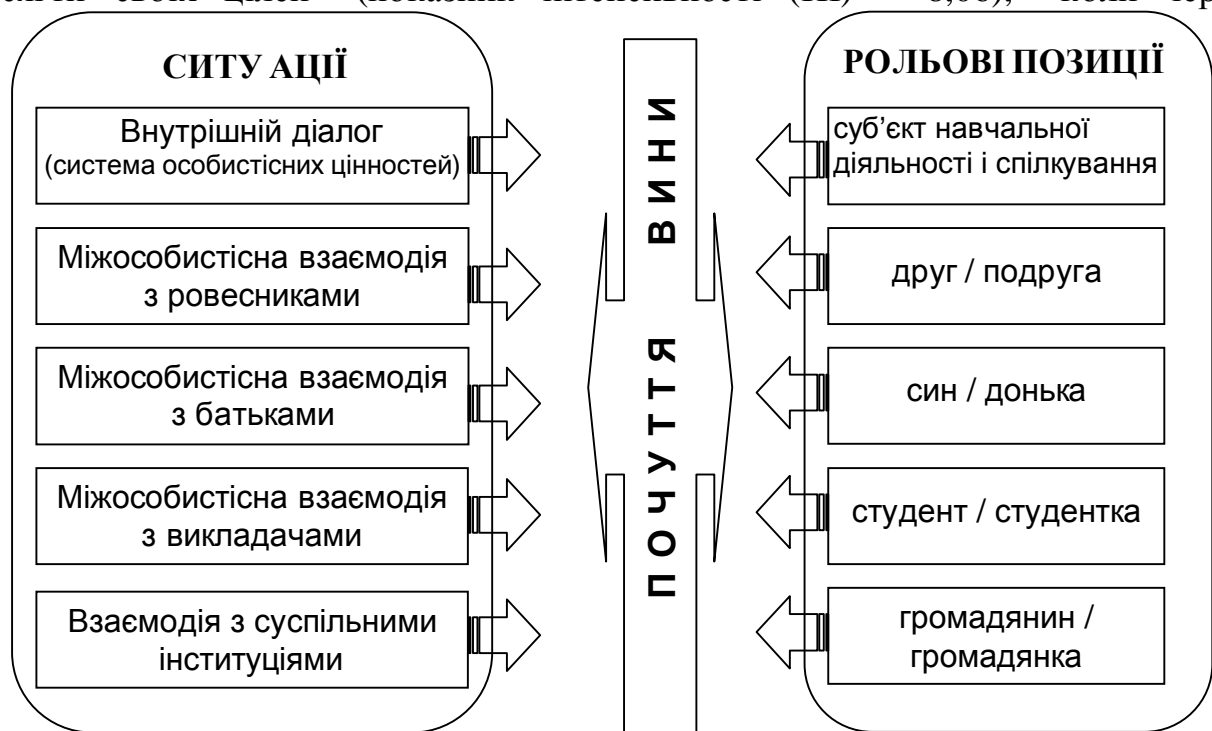


Схема 1. Ситуаційно-рольова розузгодженість як чинник виникнення почуття вини

марнославство та гординю я принижую інших людей» (ПІ – 7,9), «коли своєю поведінкою я змушую батьків хвилюватися з приводу моєї безпеки» (ПІ – 6,38) та «коли за однакову провину друга карають, а мене – ні» (ПІ – 6,3). Однак, як видно на семантичному просторі (рис.1), в системі координат, утворених найбільш значимими факторами, їх значення невисокі (винятком є лише ситуація: «коли своєю поведінкою я змушую батьків хвилюватися з приводу моєї безпеки»), але сумарне факторне навантаження цих ситуацій таке, що всі вони досить тісно корелюють із другим за значимістю фактором (31% дисперсії).

Найвищі показники інтенсивності переживання вини американськими студентами суттєво не відрізняються від українських: «коли через марнославство та гординю я принижую інших людей» (ПІ – 8,1), «коли доводиться обманювати, щоб досягти своїх цілей» (ПІ – 6,6) та «коли за однакову провину друга карають, а мене – ні» (ПІ – 6,3). Однак, до цих ситуацій додається ще й така: «коли доводиться списувати» (ПІ – 6,7). Вона є другою за оцінкою інтенсивності почуття вини американськими студентами, тоді як в українських студентів показник інтенсивності вини тут – всього 2,69 (третій за найнижчою інтенсивністю). Менші за нього показники інтенсивності мають лише ситуації «коли мало уваги приділяю громадським справам» (ПІ – 2,19) та «коли я не зовсім відвертий з батьками щодо моїх стосунків з протилежною статтю» (ПІ – 2,5). Ситуація «коли буваю недостатньо уважним до проблем і потреб друзів» також викликає інтенсивне переживання вини у американських студентів (ПІ – 6,4). У цій ситуації відмінність з українськими студентами не є такою різною, адже вони оцінили її теж достатньо високо (ПІ – 5,94).

Що стосується ситуації «коли своєю поведінкою я змушую батьків хвилюватися з приводу моєї безпеки», яка є третьою за інтенсивністю в українських студентів (ПІ – 6,38), то американські студенти оцінили цю ситуацію порівняно невисоким балом – всього 4,8. Можливо, причиною є те, що ця ситуація не є настільки актуальною для представників американського студентства, адже у порівнянні з українськими однолітками, вони частіше живуть не з батьками, а самостійно, тому взаємодія між ними є не такою частою, що відповідно не може не впливати на виникнення та переживання почуття вини.

Гендерні відмінності у колі американських досліджуваних мають більш виражений характер, адже інтенсивність переживання почуття вини американськими дівчатами становить 6,5, в той час як хлопцями – всього 3,5, тобто різниця становить 3,0 (цей показник є у 7,5 разів більшим, ніж показник гендерної відмінності переживання вини між українськими хлопцями та дівчатами). Цікаво, що, на відміну від українських, в середовищі американських студентів інтенсивність почуття вини залежить не стільки від ролей та ситуацій, скільки від статі досліджуваних, адже у всіх блоках ситуаційно-рольового опитувальника, а також у ситуаціях і навчальної, й особистісної взаємодії інтенсивність вини була значно вищою у осіб жіночої статі (під час навчальної діяльності – 3,5 у хлопців і 6,4 у дівчат; під час особистісного спілкування – 3,5 у хлопців і 6,7 у дівчат).

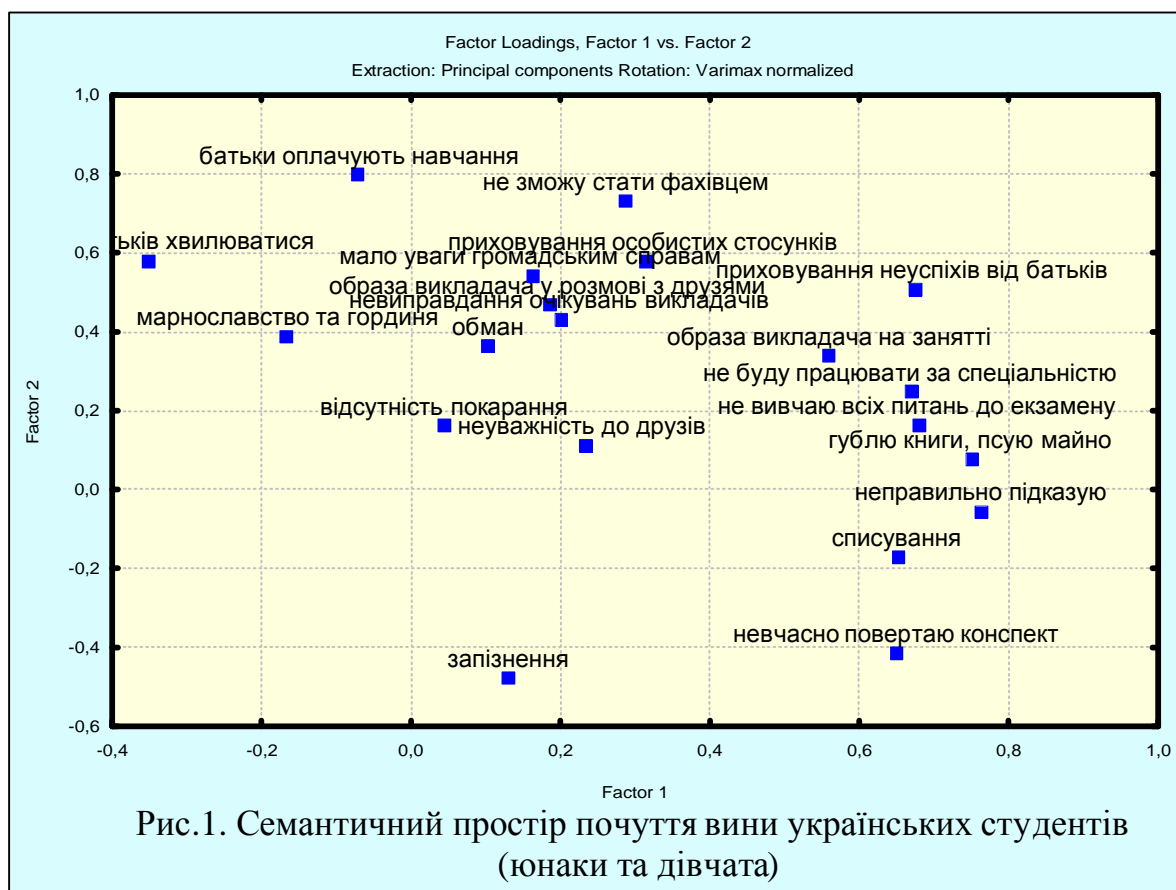
Фактори, що впливають на інтенсивність переживання вини українськими студентами, можна умовно назвати «Ситуації навчальної діяльності» та «Ситуації особистісного спілкування». У назвах цих факторів відобразилося те, що інтенсивність переживання вини українськими студентами більшою мірою детермінується ситуаціями, в яких виникає це

почуття, аніж рольовими позиціями тих, хто може його викликати.

В американських студентів виділилися інші фактори, які показують, що інтенсивність переживання вини у них залежить більшою мірою від рольових позицій, адже умовно фактори можна назвати «Вина перед собою та близькими людьми (батьками та друзями)» та «Вина перед суспільством».

У змодельованих з допомогою факторного аналізу семантичних просторах ситуації були об'єднані у кореляційні групи на основі подібності показників інтенсивності, семантичної близькості та кореляції між собою. При всій умовності цих груп, вони все ж дозволяють виявити основні тенденції та відмінності в значимих показниках та оцінках інтенсивності почуття вини в українських та американських студентів.

Отже, проаналізувавши матрицю інтеркореляцій отриманих результатів і взявши до уваги смислову близькість деяких ситуацій, в межах семантичного простору почуття вини українських студентів було виділено 4 кореляційні групи. На рис.1. представлено семантичне наповнення цих груп, яке утворюють конструкти з досить високими кореляційними зв'язками –  $r=0,5$  і більше.



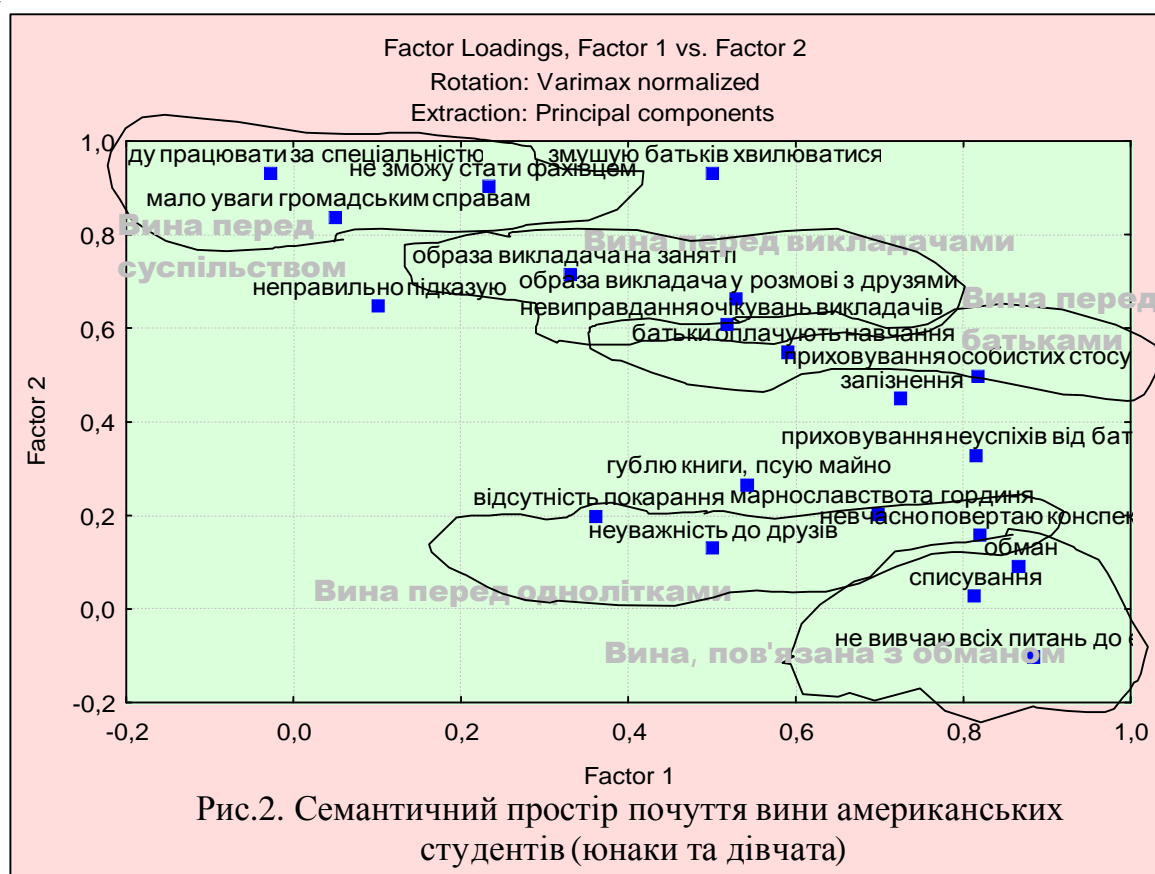
Перша кореляційна група «Почуття вини у ситуаціях навчальної діяльності» має найбільшу інтенсивність переживання вини за першим фактором. Кореляційні групи «Почуття вини перед батьками» і «Почуття вини у ситуаціях особистісного спілкування» відносяться до другого фактора. Кореляційна група «Вина перед друзями» незначно корелює як з першим, так і з другим фактором. Деякі ситуації не ввійшли до жодної з кореляційних груп, оскільки їх зв'язки з іншими ситуаціями є незначними. Так, ситуація «коли запізнююся на заняття» у сприйманні українських студентів має найнижчу кореляцію з основними факторами. Хоча вона й пов'язана з навчальною діяльністю, яка є одним з визначальних факторів при визначенні частоти та

інтенсивності почуття вини, але саме ця ситуація була дуже неоднозначно оцінена українськими студентами (оцінки інтенсивності варіювалися від 1 до 8), що й позначилося на низьких показниках кореляції.

Що стосується американських студентів, то в їх семантичному просторі вини було виділено 5 кореляційних груп: «Почуття вини, пов'язане з обманом», «Вина перед друзями», «Вина перед батьками», «Вина перед викладачами» та «Вина перед суспільством» (див. рис.2).

Ситуації, які складають кореляційну групу «Почуття вини, пов'язане з обманом» найінтенсивніше корелюють із першим фактором. Кореляційна група «Вина перед однолітками» одночасно корелює як з першим, так і другим фактором, однак у межах першого фактору показники є дещо вищими.

До другого фактора належить і кореляційна група «Вина перед суспільством». Група «Вина перед викладачами» в цілому також корелює з другим фактором, хоча деякі ситуації мають високий рівень кореляції також і з першим фактором. Кореляційну групу «Вина перед батьками» можна віднести як до першого, так і до другого фактора, оскільки різниця в показниках рівня кореляції є незначною.



Навіть у назвах умовно визначених кореляційних груп проглядається підтвердження припущення про те, що інтенсивність переживання вини американськими студентами обумовлюється саме рольовими позиціями, оскільки саме цей критерій ліг в основу виділення майже всіх кореляційних груп.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У результаті проведеного дослідження була підтверджена гіпотеза про те, що особливості переживання студентами почуття вини обумовлені віковим періодом, характерним для якого є пошук себе у різних ситуаціях та соціальних ролях, та культурними особливостями, що проявилось у відмінностях асоціативного ряду українських та американських студентів, який стосувався вини, а також у



факторно-семантичних характеристиках переживання почуття вини.

1. Кроскультурний аналіз ситуаційно-рольових та гендерних особливостей переживання вини українськими та американськими студентами показав, що почуття вини значною мірою залежить як від культурного середовища, так і від статі досліджуваних. Зокрема, було виявлено, що в цілому інтенсивність переживання вини є вищою в осіб жіночої статі. Це більшою мірою стосується американських студентів, де саме гендерні відмінності найбільше впливають на інтенсивність переживання почуття вини.

2. Здійснивши порівняльний аналіз факторів, що впливають на інтенсивність переживання вини, та кореляційних груп, які виділяються на семантичних просторах репрезентації концепту «вина» у свідомості українських та американських студентів, ми дійшли висновку, що в середовищі українських студентів інтенсивність переживання вини більшою мірою визначається ситуаційними чинниками, тоді як в середовищі американських студентів – рольовими позиціями.

3. У результаті аналізу кроскультурних відмінностей переживання почуття вини було встановлено, що у свідомості американських студентів це почуття є більш визначеним та диференційованим, про що свідчить більша кількість і ширший спектр асоціацій, які стосуються усіх сфер взаємодії.

4. Переживання почуття вини для українських студентів існує у вигляді вини перед собою у ситуаціях навчальної діяльності та особистісного спілкування. Провина перед іншими особами у свідомості українців не пов'язується з терміном «вина». Можна припустити, що в україномовній семантиці існує інтегральне поняття, що включає різні аспекти переживань, які в англійській семантиці описуються поняттям «вина». Це поняття – «совість».

Проведене дослідження не претендує на вичерпність. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, використанням як стимульного матеріалу фразеологізмів та із застосуванням методів нарративного та лінгвістичного аналізу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Изард К. Эмоции человека. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 440 с.
2. Кульчицька О.І. Розвиток почуттів і емоцій у дітей раннього та дошкільного віку. Автореф. дис... докт. психол. н. – К., 1996. – 48 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Мацумото Д. Психология и культура – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
5. Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
6. Моляко В.О. Творчість і особистість // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С.259-269.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Санникова О.П., Малеева Е.Л. Психологическая диагностика склонности к переживанию вини // Наука і освіта. – 2006. - №3-4. – С.41-43.
9. Benedict R. The chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture. – Boston, 1946.
10. Unger J.M. On the Development of Guilt Reactivity in Children // Doctoral Paper. – Cornell University, 1962.
11. Whiting J.W.M., Child I.L. Child Training and Personality. – New Haven: Yale University Press, 1953.

## СТРУКТУРА ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ

У статті описується система ціннісної регуляції професійної переорієнтації випускників вузів. Здібності розглядаються як внутрішній регуляційний ресурс, ціннісне ставлення до якого детермінує розвиток особистості у процесі зміни професії.

**Ключові слова:** особистісний розвиток, ціннісна регуляції професійної переорієнтації.

*The article deals with the system of personality development value regulation of graduated students in a process of professional re-orientation. Abilities are considered as inner regulative resource, value treatment to which is determined by a gifted personality development during a process of changing job.*

**Keywords:** personality development, value regulation professional re-orientation.

**Постановка проблеми.** У наукових джерелах підкреслюється взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку людини, а також проводиться ідея, що проблема ціннісно-сміслового визначення щодо професії і життя в цілому є актуальною протягом життєвого шляху людини (Б.Г. Ананьєв, Є.О. Клімов, В.В. Рибалка, Б.О. Федоришин). Детермінована об'єктивними і суб'єктивними чинниками необхідність професійного самовизначення створює проблемну життєву ситуацію, розв'язання якої потребує сформованої структури особистісної саморегуляції (О.А. Конопкін, В.І. Моросанова). Дослідження динаміки професійного самовизначення, виконані О.К. Осницьким, Н.С. Пряжніковим, а також результати вивчення кризи вибору професії Е.Ф. Зеєром і Е.Е. Симанюк показують, що одним з можливих варіантів професійного самовизначення випускників вищих навчальних закладів є рішення змінити професію.

Наше дослідження побудоване на розумінні професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів як, зробленого в результаті професійного самовизначення життєвого вибору, що залежить від особливостей саморегуляції особистості. У зв'язку з цим важливо дослідити механізми особистісної регуляції випускників ВНЗ у процесі зміни професії.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** У роботах Ж.П. Вірної, В.П. Зінченка, Л.О. Коростильової, К.О. Рикової, В.В. Синявського показано, що оптимальність професійного вибору, визначається рівнем суб'єктного розвитку людини [3, 9]. У дослідженнях з проблеми вибору професії і професійної переорієнтації конструктивні варіанти розвитку особистості у професійній діяльності пов'язуються із сформованими регуляторними механізмами, а виникнення кризових явищ і труднощі професійної переорієнтації – із проблемами регуляції і саморегуляції людини. У концепції саморегуляції О.А. Конопкіна рівень сформованості загальної системи саморегуляції визначає ступінь адаптивності людей до мінливих життєвих ситуацій і рівень особистісної успішності у різних діяльностях. Відмінності людей у здатності швидко засвоювати нові прийоми або види діяльності пояснюються різним співвідношенням пасивно-репродуктивних і активно-творчих тенденцій саморегуляції [7]. У дослідженні О.А. Конопкіна і В.І. Моросанової прогресивний особистісний розвиток людини у професійній діяльності пов'язується із оптимальним вибором професії, який можливий за умови, коли регуляторні вимоги професії

узгоджуються з індивідуальними особливостями регуляції діяльності, які властиві людині [8]. Досліджуючи проблему професійної переорієнтації безробітних, О.К. Осницький і Т.С. Чуйкова виявили залежність стратегії розв'язання проблеми професійного самовизначення в умовах безробіття від рівня сформованості і рефлексії регуляторних умінь людини [16].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У проаналізованих вище дослідженнях враховується роль ціннісного розвитку людини у формуванні механізмів саморегуляції (роль ціннісного компоненту у системі суб'єктного досвіду), однак, залишається поза увагою роль ціннісної спрямованості людини у загальній системі особистісної саморегуляції і вплив змісту цінностей на успішність професійної переорієнтації. Поміж тим, розвиток цінностей особистості, їх спрямованість може мати визначальне значення для формування регуляційних механізмів саморозвитку у процесі зміни професії. У роботах Е.Ф. Зеєр, Л.О. Коростильової, Є.П. Єрмолаєвої, Е.Е. Симанюк показано, що для професійно орієнтованих людей зміна професії супроводжується перебудовою ціннісно-мотиваційної сфери особистості, а зміна професії «професійними маргіналами» не зачіпає особистісних структур, і тому не регулюється внутрішніми чинниками [4, 6, 9].

Очевидно, що при вивченні особливостей регуляції особистості у процесі зміни професії важливо враховувати розвиток життєвих цінностей людини. У цій статті робиться така спроба на основі застосування суб'єктно-ціннісного аналізу до вивчення проблеми професійної переорієнтації випускників вузів [13, 15].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Грунтуючись на аналізі наукових джерел, ми маємо на меті побудувати таку теоретичну модель ціннісної регуляції професійної переорієнтації випускників вузів, яка б відображала залежність розвитку особистості у професійній діяльності від особливостей рефлексії розвитку професійних здібностей і структурно-змістових особливостей ціннісної свідомості особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З позицій суб'єктно-ціннісного аналізу особливості особистісної регуляції людини визначаються характеристиками ціннісної свідомості. Розвиток особистості трактується як розвиток здібностей у тих діяльностях, які забезпечують визнання, і пов'язується із особливостями ціннісної свідомості особистості та рівнем рефлексії розвитку здібностей [14, 15].

Ціннісна регуляція розвитку особистості – це оснований на ціннісному самовизначенні та суб'єктній активності свідомий процес саморозвитку особистісних властивостей, пов'язаний з життєвими планами та завданнями і спрямований на забезпечення цілісності, стійкості, ціннісної самоідентичності. В такому контексті, особистісні цінності – це властивості особистості, які в процесі рефлексії людиною власного індивідуального досвіду усвідомлюються нею як внутрішні ресурси адаптації у мінливих життєвих ситуаціях, що сприяють задоволенню її потреб і досягненню цілей.

Особистісні цінності як основа самоідентичності, завдяки особливостям їх взаємодії з життєвою ситуацією, утворюють відкриту систему, яка забезпечує відносну стабільність особистості і водночас її сприйнятливості до розвитку. При взаємодії людини з життєвою ситуацією виокремлюється певна частина ізоморфних ситуації особистісних цінностей – **суб'єктних**, які, власне, і складають основу регуляційних процесів, визначаючи напрямки активності. Для того, щоб внутрішньо регулювати не тільки поведінку, а й розвиток

особистості, суб'єктні цінності утворюються із поєднання *моральнісних* цінностей які забезпечують смисл, визначають правила і межі активності в системі міжособистісних стосунків, і *діяльнісних* цінностей – вмінь і здібностей, які є внутрішнім операціональними ресурсом активності [15].

Теоретична модель ціннісної регуляції професійної переорієнтації побудована з опорою на структуру ціннісної регуляції розвитку особистості у окремій життєвій ситуації, яка включає такі компоненти: особистісно-ціннісне моделювання життєвої ситуації, імовірнісна модель особистісного саморозвитку, особистісне самоздійснення, самооцінка і корекція особистісного розвитку, інтеграція ціннісного досвіду [15]. Відповідно було виділено такі складові ціннісної регуляції професійної переорієнтації: усвідомлення ресурсів особистісного розвитку у ситуації розв'язання проблеми професійного самовизначення, створення суб'єктивної моделі саморозвитку, самоздійснення як процес і результат реалізації моделі саморозвитку, оцінка процесу зміни професії, ціннісний розвиток особистості. Функціонування складових ціннісної регуляції професійної переорієнтації обумовлюються індивідуальними особливостями розвитку і рівнем рефлексії професійних здібностей, а також структурно-змістовими особливостями ціннісної свідомості випускників вузів.

У результаті теоретичного аналізу було виокремлено три рівні ціннісної регуляції професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів: *імпульсивно-ситуативний, ситуаційно-ціннісний та суб'єктно-ціннісний* (див.рис.1).

Аналіз описаних О.М. Борисовою, Є.П. Єрмолаєвою, Л.О. Коростильовою різноманітних варіантів особистісного розвитку людини поза межами професії, дозволив припустити, що на ситуативному рівні регуляції в результаті обмеженої рефлексії ресурсів розвитку у професійній сфері (труднощі рефлексії розвитку професійних здібностей) і формування випадкової моделі саморозвитку самоздійснення особистості у процесі зміни професії відбувається на основі імпульсивних спорадичних реакцій. Ціннісна свідомість особистості у процесі зміни професії залишається без змін, оскільки професійна переорієнтація оцінюється виключно за зовнішніми параметрами. Імпульсивне самоздійснення особистості у процесі зміни професії призводить або до стихійного професійного розвитку суб'єкта професійної переорієнтації або до виникнення різноманітних особистісних деструкцій, що залежить від можливостей людини знайти компенсаторні варіанти розвитку у непрофесійних сферах життя.

У роботах Д.Н. Завалішиної, В.А. Машина, Л.М. Мітіної, О.Р. Фонарьова обґрунтовується положення про два способи професійного розвитку людини в залежності від характеру активності особистості у професійній діяльності: адаптивний, коли переважають тенденції пристосування спеціаліста до вимог діяльності, і творчий, коли відчувається необхідність знаходити і розв'язувати нові, нестандартні професійні завдання [5, 10, 11, 21]. З цим перегукується наше положення про два типи регуляційних систем пересічної і обдарованої людини, які відрізняються за критерієм ціннісного ставлення до здібностей: ситуаційну регуляцію поведінки і ціннісну регуляцію саморозвитку. Ціннісна регуляція пересічної людини орієнтована на ситуаційну адаптацію, коли здібності не розвиваються понад той рівень, який вимагається ситуацією, оскільки зі зміною ситуації доведеться розвивати інші здібності. У тих випадках, коли особистість належить до певного природно-еволюційного типу, наприклад, до типу «творчо обдарованої особистості», її регуляційні схеми

спрямовані в першу чергу на підтримання власних типоутворюючих характеристик у тій чи іншій життєвій ситуації за рахунок усвідомлення здібностей як компонентів самоідентичності і включення їх до складу суб'єктних цінностей [14, 15].

На ситуаційно-ціннісному рівні регуляції у процесі професійної переорієнтації через низький рівень усвідомлення розвитку професійних здібностей і, відповідно, фрагментарну рефлексією ресурсів розвитку у професійній діяльності, а також формування суб'єктивної моделі адаптивного розвитку, відбувається ситуаційно залежне самоздійснення особистості, що супроводжується ситуаційно обумовленою оцінкою процесу зміни професії і відокремленим закріпленням у ціннісній свідомості моральнісних або діяльнісних цінностей. Ситуаційно залежне самоздійснення особистості в залежності від ступеня конгруентності ціннісної свідомості і характеристик професії веде або до подальшої професійної адаптації, або до дезадаптації випускників вищих навчальних закладів.

Суб'єктно-ціннісний рівень регуляції професійної переорієнтації характеризується високим рівнем розвитку професійних здібностей, в тому числі творчих, які здатні переноситися з одного виду діяльності на інший. Рефлексія розвитку творчих здібностей і їх інтеграція у ціннісній свідомості забезпечує усвідомлення варіативності професійного розвитку, конструювання моделі творчого розвитку у професії і застосування суб'єктних стратегій самоздійснення, що у свою чергу передбачає поступову інтеграцію вироблених у процесі зміни професії цінностей у ціннісну свідомість випускників вищих навчальних закладів.

Описані вище особливості ціннісної регуляції професійної переорієнтації на імпульсивно-ситуативному, ситуаційно-ціннісному і суб'єктно-ціннісному рівнях дозволяють зробити висновок, що особливу роль у процесі зміни професії відіграє самоздійснення особистості як процесуально-результативна характеристика особистісного розвитку випускників вузів у професійній діяльності. Як етап реалізації програми саморозвитку, особистісне самоздійснення визначає площину розвитку випускників у професії: стихійний професійний розвиток або виникнення особистісних деструкцій на ситуативному рівні регуляції, професійну адаптацію або дезадаптацію на ситуаційно-ціннісному рівні регуляції, творчий розвиток або ціннісний конфлікт на суб'єктно-ціннісному рівні регуляції професійної переорієнтації. На думку К.О. Абульханової в основі зміни професії можуть бути різні ціннісні критерії і це закладає різні можливості для особистісного розвитку у професійній сфері [1]. Можна припустити, що не лише структурні, а й на суб'єктно-ціннісному рівні змістові особливості регуляції, визначають специфіку особистісного розвитку випускників вузів. Зокрема, особистісний розвиток людини у професійній діяльності обумовлюється суб'єктними *стратегіями особистісного самоздійснення* у процесі професійної переорієнтації.

Розуміння процесу зміни професії як життєвого вибору випускників у проблемній ситуації самовизначення, що вимагає творчих зусиль особистості, дозволяє окреслити психологічний зміст поняття «стратегія самоздійснення у процесі професійної переорієнтації», спираючись на визначення стратегії розв'язання творчих завдань В.О. Моляко [12].

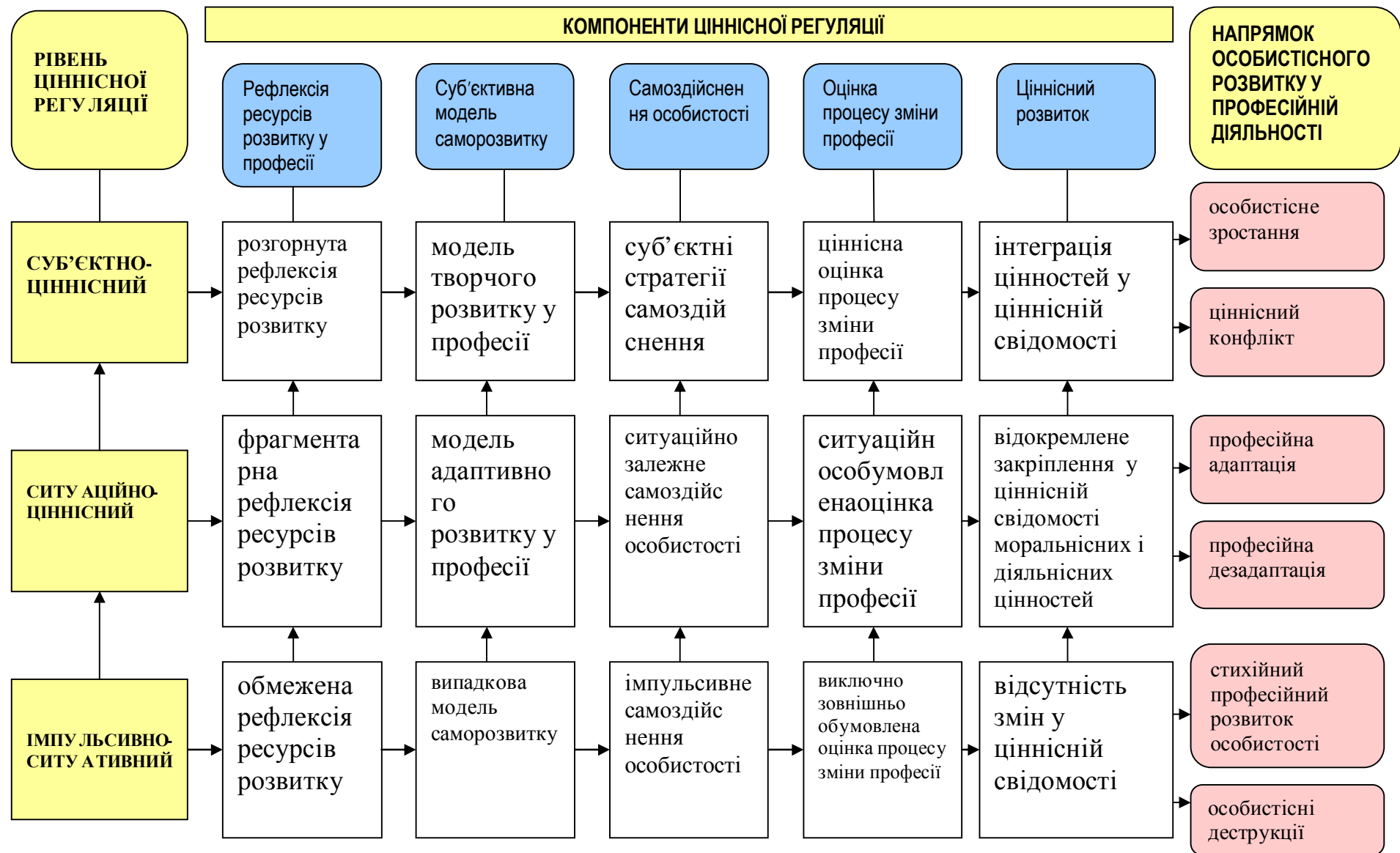


Рис. 1. Теоретична модель ціннісної регуляції професійної переорієнтації випускників вузів

*Стратегію особистісного самоздійснення* у процесі професійної переорієнтації визначаємо як сукупність мисленнєвих дій і операцій, які використовуються для розв'язання нових життєвих завдань, пов'язаних з початком нової трудової діяльності.

Розвиваючи ідею про взаємозв'язок особливостей розвитку здібностей і ціннісної регуляції особистості, ми виділяли три види ціннісного досвіду, які в сукупності складають основу для мотивації саморозвитку людини: досвід діяльностей, досвід розвитку здібностей, досвід соціальної взаємодії [13]. *Професійний досвід* і *досвід соціальної взаємодії* випускників у професійній сфері вважаємо основними параметрами для виділення окремих стратегій особистісного самоздійснення у процесі професійної переорієнтації.

*Діапазон професійного досвіду* обумовлюється розвитком професійних здібностей і може бути обмежений фіксацією на одній професії або представлений широким спектром можливих професій чи творчою діяльністю, що забезпечує потенційну здатність людини розвиватися у будь-якій професії.

*Досвід соціальної взаємодії* відображає домінуючу стратегію взаємостосунків з іншими людьми, зафіксовану в ціннісному досвіді особистості у сфері професійної діяльності. Поширений у психології дихотомічний поділ можливих видів соціальної взаємодії за критерієм спрямованості людини на себе чи на інших людей ілюструє особливості особистісного розвитку людини: поступальний рух у напрямі особистісного зростання чи різноманітні варіанти кризового розвитку. У роботах Е.Фромма, К. Хорні, В. Франка, Б.С. Братуся, А.Маслоу підкреслюється вплив цінностей на спосіб розвитку стосунків з іншими людьми і проводиться ідея, що центральною, смислоутворюючою характеристикою людини є особливості її ставлення до інших [2, 19, 20]. У концепції Томаса-Кілмена виділяється п'ять основних типів поведінки у конфліктній ситуації в залежності від активності-пасивності дій і міри, в якій особистість прагне задовольнити власні інтереси й інтереси інших людей: уникнення, конкуренція, пристосування, співробітництво, компроміс [22].

Поєднання особливостей професійного і соціального досвіду дозволяє виділити шість стратегій особистісного самоздійснення випускників у процесі професійної переорієнтації: самоізоляція, мінімізація особистісних ресурсів, пошук себе, ціннісний обмін, змагання, асертивність (Таб. 2.).

Складові ціннісного досвіду особистості у сфері професійної діяльності		Стратегії самоздійснення у процесі професійної переорієнтації
<i>діапазон професійного досвіду</i>	<i>особливості соціального досвіду</i>	
творча діяльність	співробітництво	асертивність
	конкуренція	змагання
широкий діапазон діяльностей	компроміс	ціннісний обмін
	конфлікт	пошуку себе
фіксація на одній діяльності	пристосування	мінімізації особистісних ресурсів
	опозиція	самоізоляція

Представлена в роботах Т.М. Титаренко, В.О. Татенко умовна диференціація вектора суб'єктної активності у процесі саморозвитку

особистості у напрямку особистісного зростання чи кризи стала підґрунтям для виділення конструктивних і деструктивних стратегій особистісного самоздійснення випускників вузів у процесі професійної переорієнтації. Ми припускаємо, що при деструктивних стратегіях – «самоізоляції», «пошуку себе», «змаганні» – зовнішня успішність професійної переорієнтації супроводжується пролонгуванням внутрішнього конфлікту, що виявляється у різноманітних варіантах конфліктності ціннісної свідомості. Основною характеристикою конструктивних стратегій особистісного самоздійснення випускників – «мінімізації особистісних ресурсів», «ціннісного обміну», «асертивності» – є саморозвиток особистості у процесі зміни професії у напрямку особистісного зростання і переживання почуття «внутрішньої автентичності», що характерно для безконфліктної ціннісної свідомості.

**Висновки та перспективи дослідження.** Зроблений аналіз дає підстави стверджувати, що особливості рефлексії розвитку професійних здібностей і структурно-змістові особливості ціннісної свідомості особистості можуть визначати особливості ціннісної регуляції професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів

Розроблена модель ціннісної регуляції відображає особливості розвитку особистості у професійній діяльності в залежності від специфічних характеристик особистісного самоздійснення випускників вищих навчальних закладів у процесі зміни професії.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричних досліджень і перевірці теоретичної моделі ціннісної регуляції професійної переорієнтації як чинника особистісного самоздійснення випускників вищих навчальних закладів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація психолога // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти: Мат-ли Всеукр. наук-практ. конференції. – Суми, 2006. – С.16-19.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психол. журн. – 2001. – Т.22. – №4. – С. 51-59.
5. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2003. – Т.24. – №6. – С. 5-15.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психол. журн. – 1997. – Т.18. – №6. – С. 35-44.
7. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопр. психологии. – 2004. – №2. – С.128-135.
8. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопр. психологии. – 1989. – № 5. – С. 18-25.
9. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
10. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека // Вопр. психологии. – 1994. – №3. – С. 144-149.
11. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
12. Моляко В.О. Стратегії творчої діяльності. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
13. Музика О.Л. Інтеграція особистісного досвіду як психологічний механізм розвитку творчої обдарованості // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології



творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С.159-164.

14. Музика О.Л. Типологічний підхід у психології здібностей та обдарованості як альтернатива ситуаційно-диспозиційній антиномії // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С.184-192.

15. 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. – Т.12. – Вип.5. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С.49-55.

16. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопр. психологи. – 1999. – №1. – С.92-104.

17. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії/ За ред.В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-356.

18. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

20. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.

21. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопр. психологии. – 2004. – №6. – С. 72-83.

22. Thomas K.W., Killmann R.H. Thomas-Killmann Conflict mode instrument.– XICOM, 1990.

*Павлик Н.В. (м. Київ)*

## **ПСИХОДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Статья посвящена описанию методов диагностики характерологических качеств педагога гуманитарного профиля, которые способствуют эффективности творческой педагогической деятельности. Рассмотрен ряд невротических черт личности, которые препятствуют педагогическому творчеству.*

**Ключевые слова:** творческая педагогическая деятельность, ведущие характерологические тенденции личности, невротические черты характера, методы психодиагностики.

*The article is devoted to the description of the diagnostics methods of characterological features of the teacher of a humanitarian profile which promote efficiency of creative pedagogical activity. Neurotic personality features which hinder for pedagogical creativity were studied.*

**Keywords:** creative pedagogical activity, characterologic tendencies, neurotic personal features, methods of psychological diagnostics.

Ефективне виховання сучасної молоді вимагає від педагога високого рівня характерологічної культури (сформованості комплексу позитивних рис характеру, які сприяють підвищенню якості педагогічної взаємодії з учнями). Педагогічний ефект морального виховання досягається переважно шляхом здійснення підсвідомого психологічного впливу позитивних характерологічних рис педагога на особистість учня, завдяки чому відбувається розвиток позитивних характерологічних якостей останнього. Як слушно зазначає К.Д.Ушинський, тільки особистістю можна виховати особистість, тільки власним характером можна здійснити вплив на характер вихованця [1].

Все це зумовлює **актуальність** практичного вивчення характерологічних особливостей майбутніх педагогів з метою оптимізації процесу професійної діяльності вчителя.

**Метою** даної статті є опис комплексу методів психодіагностики характерологічних якостей, що впливають на психологічну готовність педагога до творчої професійної діяльності.

За результатами попереднього теоретичного дослідження проблеми психологічної готовності особистості до педагогічної творчості нами встановлено, що *характер педагога є потенційною передумовою його особистісного розвитку*, який може бути як конструктивним, так і деструктивним. Конструктивний особистісний розвиток вчителя спрямований на гармонійне формування власної особистості й проявляється у самовихованні позитивних характерологічних рис на основі засвоєння вищих духовно-моральних цінностей. Деструктивний (як правило, невротичний) особистісний розвиток спрямований у бік набуття особистісних дисгармоній і супроводжується формуванням *невротичного характеру*, який виступає як сукупність *стійких невротичних тенденцій* і є альтернативою характерологічної культури особистості.

У теоретичній частині дослідження нами було визначено комплекс професійно-значущих характерологічних якостей, що обумовлюють психологічну готовність майбутніх педагогів до творчої педагогічної діяльності. Цей комплекс має три *строго ієрархічні* компоненти – ціннісно-мотиваційний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий. Складовими *ціннісно-мотиваційного* компонента є: любов до дітей, ціннісне ставлення до професії, педагогічна потреба. Показниками *морально-комунікативного* блоку якостей є такі риси характеру: відповідальність, уважність й повага до людей, симпатія, довіра, емпатія, чесність, безкорисливість, совісність, альтруїзм, поступливість. *Емоційно-вольовими* характерологічними якостями виступають: розвинутий самоконтроль, емоційна стійкість, внутрішній локус контролю, організованість, послідовність у діях, сміливість, цілеспрямованість.

Діагностика позитивних характерологічних якостей педагога. Відповідно до визначених показників було розроблено **психодіагностичний інструментарій**, до складу якого увійшли наступні **методики** (анкетні, семантичні, психодіагностичні).

- Авторська анкета “Мотивація до педагогічної діяльності” дозволяє вивчати мотиваційні якості характеру: ціннісне ставлення до професії, любов до дітей, прагнення до самовдосконалення в культурному та педагогічному відношеннях.

- Авторська методика «Моральні якості», спрямована на дослідження морально-комунікативних якостей характеру: відповідальності, уважності й поваги до людей, симпатії, довіри, емпатії, чесності, безкорисливості, совісності, альтруїзму.

- Модифікований опитувальник 16 PF Кеттелла, дозволяючий діагностувати емоційно-вольові якості: самоконтроль, емоційну стійкість, рівень психічної напруги.

Опис цих методик наведено далі, а зараз приділимо увагу характерологічним факторам, які спотворюють міжособистісні стосунки вчителя з учнями і перешкоджають педагогічній творчості. Мова йде про невротичні якості характеру, що негативно впливають особистісний розвиток педагога і, відповідно, на процес його професійної діяльності.

Зупинимося докладніше на природі та особливостях невротичного характеру вчителя, оскільки саме це є головним чинником зниження ефективності педагогічного процесу унаслідок підсвідомого наслідування учнем невротичних стереотипів поведінки педагога.

Поняття «*неврозу*» пов'язане з переходом людини від раціонального способу реагування й адекватного керування внутрішніми спонуканнями до ірраціональних феноменів, які не підлягають довільному контролю з боку невротичної особистості. При *невротичних симптомах* має місце переживання тих або інших проявів поведінки як дивних, безглузких. Усі симптоми роблять враження незрозумілого вторгнення в особистість, що порушує її цілісність. Невротичні симптоми заважають діяльності людини. Це можуть бути: емоційні розлади і порушення настрою (приступи тривоги і депресії); мимовільні рухи (тики), зміни соматичних функцій (оніміння/паралічу, тепла/холоду); нав'язливі думки або спонукання до дії ("пристрасть" до наведення порядку, "ритуали").

При *невротичних характерах* ситуація виглядає іншим способом: особистість виявляється не цільною і однорідною, а надламанною, деформованою (перекрученою) і часто настільки "затягнутою" хворобою, що важко сказати, де закінчується сама особистість і починаються власне невротичні симптоми [3].

Невротичні явища мають різні причини виникнення, відповідно до чого виділяють два основних типи неврозів:

- *травматичні неврози*, що виникли в результаті травмуючих подій (психічний апарат у травматичній ситуації виявляється нездатний справитися з виникаючою напругою, утворюючи ті або інші невротичні симптоми);

- *психоневрози*, що виникають у результаті таких ускладнень (конфліктів) у роботі психічного апарата, коли реалізація тих або інших потягів, спонукань, бажань виявляється неможливою, утрудненою, у зв'язку з чим накопичується напруга, рятування від якої відбувається не природним (здоровим) шляхом, а за допомогою компромісних утворень – невротичних симптомів.

Історія конфлікту, що приводить до неврозу, і значення невротичних симптомів залишаються неусвідомленими (що й обумовлює сприйняття їх як безглузких і чужорідних, а також унеможливорює їхню вольову регуляцію) [3].

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що між типом характеру і стилем педагогічної діяльності існує прямий зв'язок. Нагадаємо, що *характер є потенційною передумовою особистісного розвитку та стилю педагогічної діяльності*. Невротичний характер спотворює педагогічний вплив, значно знижуючи ефективність та ступінь креативності педагогічної діяльності, оскільки невротичність педагога сприяє порушенню стосунків з учнями.

Такі якості вчителя як безвідповідальність, неповага до людей, егоїзм, зовнішній локус контролю, ворожість, недовіра, впертість тощо є невротичними рисами характеру, які спотворюють особистість педагога, стиль його професійної діяльності й сприяють виникненню психологічних та професійних проблем.

Якщо педагог має вади емоційно-вольових рис характеру (відсутність самоконтролю, емоційну нестійкість, виражену психічну напругу (тривожність, фрустрацію), неорганізованість, імпульсивність, некеровану агресивність, непослідовність у діях, то маємо справу з людиною, схильною до імпульсивного невротичного характеру, який також знижує ефективність педагогічної діяльності. Отже, чинником зниження ефективності навчального процесу внаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є наявність

невротичних рис педагога, які загострюють міжособистісні конфлікти і підсвідомо викликають невротичний розвиток особистості учня.

Важливим показником глибоких особистісних проблем, пов'язаних з наявністю невротичного характеру є егоцентризм, який виникає майже завжди, коли людина відчуває неадекватність власного "Я" порівняно з іншими. Звідси витікає замкненість на власному "Я", власних проблемах.

На протипагу невротичним якостям, актуалізація вчителем вищих цінностей і набуття відповідних конструктивних характерологічних рис сприяє формуванню психологічної готовності до творчої педагогічної діяльності.

У процесі дослідження нами визначено систему невротичних якостей характеру, які спотворюють особистісний розвиток педагога, сприяють формуванню невротичного характеру і негативно впливають на якість творчої педагогічної діяльності. До них належать 10 характерологічних якостей: загальна невротичність, агресивність, роздратованість, депресивність, егоцентричність, ригідність, тривожність, демонстративність, неврівноваженість та екзальтованість.

Діагностика невротичних характерологічних якостей педагога. Нами розроблено психодіагностичний пакет методів дослідження невротичних характерологічних особливостей викладачів, який складається з трьох блоків і містить три психодіагностичні методики:

- методика незакінчених речень дозволяє виявляти рівень прояву егоцентризму;

- модифікована методика визначення акцентуацій характеру К.Леонгарда та Шмішека, спрямована на дослідження таких невротичних рис, як ригідність, тривожність, демонстративність, неврівноваженість, екзальтованість;

- модифікований Франкфуртський багатофакторний особистісний опитувальник (FPI), який дозволяє вивчати такі характерологічні риси, як невротичність, агресивність, роздратованість, депресивність.

**Опис методик дослідження.** Визначений нами пакет діагностичних засобів складається з двох блоків (діагностика позитивних та невротичних характерологічних рис педагога) і містить 6 методик:

1. Авторська анкета "Мотивація до педагогічної діяльності", спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційних характеристик майбутнього педагога щодо ставлення до своєї професії, до дітей, до особистих прагнень. Анкета містить питання відкритого та закритого типу. Текст анкети наведено далі.

***Авторська анкета "Мотивація до педагогічної діяльності"***

1. Прізвище, ім'я, по батькові, вік
2. Чи легко Вам налагоджувати стосунки з людьми?
3. Які проблеми у спілкуванні з учнями у Вас виникають?
  - а) не слухаються мене
  - б) немає взаєморозуміння
  - в) розчаровуюся в людині
  - г) часто сваримося
  - д) інше.
4. Як Ви думаєте, що (або хто) є причиною Ваших проблем у спілкуванні?
  - а) не знаю хто або що
  - б) інші люди
  - в) обставини
  - г) я сам ( моя поведінка).
5. Якими основними рисами Ви визначили би свій характер?
6. Які риси характеру Ви бажаєте набути (виховати в собі)?
7. Що Ви більше всього не любите в людях?

8. Чи подобається Вам професія педагога?
9. Що Ви в неї найбільш цінуєте?
10. Чи відчуваєте Ви любов до дітей?
11. Чи приємно Вам піклуватися про людей?
12. Чи є у Вас потяг навчати і виховувати дітей, брати участь в педагогічному процесі?
13. Як часто у Вас виникає бажання поділитись знаннями з іншими?
14. Чи бажаєте Ви самовдосконалюватися в культурному та педагогічному відношеннях? Якщо так, то яким способом?
15. Які, на Вашу думку, риси характеру потрібні для реалізації творчої педагогічної роботи?
16. У чому Ви бачите сенс Вашого професійного життя?
17. Якого життєвого кредо Ви побажаєте іншим педагогам (чого варто побоюватися, що цінувати)?

Дана анкета акцентує увагу на сенсожиттєвих та професійно-педагогічних питаннях, розвиває рефлексію педагога щодо власного ставлення до професії та її окремих аспектів. Процедура заповнення анкети дає можливість особистості визначити для себе й попередньо сформулювати значення основних професійних цінностей і визначити їх місце у власному житті. До складу анкети включено ряд питань, що стосуються ставлень до людей, причин власних невдач у спілкуванні, що дає можливість дослідити локус контролю особистості. У цілому анкета дає дослідникові досить інформативний психологічний матеріал щодо загальної спрямованості особистості, основних її професійно-ціннісних переваг і ступеня сформованості педагогічної мотивації.

2. Авторська методика «Моральні якості», побудована за методом семантичного диференціалу, дозволяє оцінити стан сформованості моральних установок, які згодом стають особистісними рисами характеру. Нами було виділено 9 моральних критеріїв: симпатії, довіри, уваги до людей, поваги, поступливості, чесності, безкорисливості, совісності та альтруїзму.

В якості інструкції учасникам пропонується із двох альтернативних висловлювань, що знаходяться на бланку для відповідей, вибрати те, з яким вони в більшій мірі згодні, і оцінити за 3-х бальною шкалою ступінь своєї згоди з даним висловлюванням, обвівши в кружок відповідну цифру з боку цього висловлювання. Ключ до обробки даної методики знаходиться прямо на бланку відповідей. При інструктуванні учасників дослідження щодо процедури декодування й підрахунку балів за кожним критерієм методика дозволяє людині самостійно конфіденційно обробити свою анкету. Інтерпретація результатів здійснюється за допомогою оцінки числових значень, що відповідають кожному критерію: негативне значення свідчить про несформованість даної моральної якості. За наявності позитивних значень за всіма показниками можна судити про високий рівень сформованості моральних якостей.

3. З метою діагностики рівня психічної напруги й ступеня емоційно-вольової саморегуляції пропонується використання модифікованого опитувальника *16PF Кеттелла*. Ми обрали для залучення в даному дослідженні лише деяку частину факторів 16PF, що описують емоційно-вольову сферу особистості. Ми не будемо тут докладно зупинятися на описі шкал 16PF (ця інформація широко представлена в методичній літературі по використанню методики Кеттелла [2, с. 172-182]), а лише згрупуємо фактори для більш зручної інтерпретації явища емоційно-вольової регуляції як характерологічної якості особистості.

Рівень *психічної напруги* особистості описується факторами *тривожності* (O), *фрустрованості* (Q4). Чим вище значення по цих

показниках, тим вище рівень психічної напруги особистості. Ступінь розвиненості *самоконтролю* визначається за допомогою факторів: *емоційний контроль* (С), *самоконтроль поведінки* (Q3) і *відповідальність* (G). Рівень розвитку самоконтролю пропорційний ступеню значень за даними показниками. Таким чином, аналіз числових показників факторів 16PF Кеттелла дає можливість оцінити основні прояви емоційно-вольової сфери особистості: рівень психічної напруги та самоконтролю.

4. Діагностика ступеню прояву егоцентризму особистості здійснюється за проективною методикою “Незакінчені речення”, яка містить 10 незакінчених речень, що припускають виявлення егоцентризму:

- |                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. Декілька років тому... | 6. В ситуації...        |
| 2. В дійсності...         | 7. Це неправда, що...   |
| 3. Порівняно...           | 8. Настане час, коли... |
| 4. Чим далі...            | 9. Основна проблема...  |
| 5. Легше за все...        | 10. Найбільша...        |

Методика проводиться в умовах як індивідуального, так і групового дослідження, учасникам дається інструкція самостійно закінчити речення. При цьому початки речень зачитуються експериментатором в помірному темпі (без тривалих пауз) для того, щоб випробувані працювали в умовах ліміту часу, що дозволяє підвищити рівень вірогідності безпосередніх соціальних установок і ставлень особистості, оскільки в учасників не залишається часу придумувати соціально бажані варіанти закінчення речень. Обробка результатів даного методу здійснюється шляхом підрахунку в усіх реченнях похідних від “Я” (я, моє, мої тощо). Норма для гармонійної особистості – від 1 до 3. Якщо кількість згадувань про себе більш ніж 6, то мова йде про виражений егоцентризм.

5. Модифікована відповідно до завдань методика визначення акцентуацій характеру К.Леонгарда та Шмішека [2, с. 163-166] пропонується для дослідження таких рис характеру як ригідність, тривожність, демонстративність, неврівноваженість, дистимічність, екзальтованість. При вираженості даних характерологічних рис до рівня акцентуацій можна говорити про наявність невротичних тенденцій, які перешкоджають продуктивності творчої педагогічної діяльності. Інші типи акцентуацій нами не розглядаються, оскільки вони мало стосуються специфіки педагогічної роботи.

6. Модифікований Франкфуртський багатофакторний особистісний опитувальник (FPI) також дозволяє визначати основні невротичні тенденції особистості майбутнього педагога. До них належать невротичність, агресивність, роздратованість, депресивність. Ця методика дозволяє визначати рівень психічної врівноваженості як важливий показник емоційно-вольової сфери особистості. Інші фактори даного опитувальника нами не розглядаються.

Цей пакет методів дозволяє вивчати характерологічні риси та невротичні тенденції особистісного розвитку педагога. Проте вони не несуть жодної інформації стосовно якості педагогічно-професійної діяльності досліджуваних.

У дослідженні нами було визначено чотири критерії психологічної готовності педагога гуманітарного профілю до творчої педагогічної діяльності:

- 1) повага до учня, моральне піднесення його особистості, пробудження духовності;
- 2) гармонійність характеру вчителя;
- 3) здатність до моральної оцінки літературних творів, перетворення свого предмета в засіб формування особистості учнів;
- 4) співтворчість з учнями, створення нових форм педагогічної діяльності.

Ці критерії можуть бути використані при застосуванні метода експертної оцінки при вивченні якості педагогічної діяльності педагогів. Відповідно до цих критеріїв нами було розроблено систему оцінки, яка містить 5 рівнів:

- найвищий рівень (5 балів) – учитель має гармонійний характер, реалізує прагнення до саморозвитку і співтворчості з учнями, сприяє розвитку їх особистості;

- високий рівень (4 бали) – учитель досконало володіє методичними розробками, прагне до створення нових форм педагогічної діяльності, здатний надавати позитивні приклади характерологічних проявів;

- середній рівень (3 бали) – вчитель володіє педагогічними вміннями у загальному вигляді, з повагою ставиться до учнів, але має деякі характерологічні вади;

- рівень нижче середнього (2 бали) – вчитель допускає педагогічні помилки, має значні вади характеру (нестриманість, зверхність, егоїзм тощо), використовує педагогічний процес як засіб самоствердження.

- низький рівень (1 бал) – вчитель внутрішньо закритий для професійного розвитку, не прагне оволодіти педагогічними вміннями, принижує особистість учня.

Трьом експертам (найбільш авторитетним членам групи досліджуваних) пропонується оцінити за 5-бальною шкалою інших членів згідно означеним критеріям. Після цього підраховується середнє арифметичне значення експертної оцінки по кожному учаснику. При подальшій статистичній обробці методом кореляційного аналізу ми маємо можливість дослідити найбільш важливі характерологічні якості, які корелюють з показниками продуктивності творчої педагогічної діяльності.

### ***Загальні висновки***

Теоретичний аналіз вітчизняної наукової психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити характерологічні особливості педагога, які можуть позитивно впливати на продуктивність його професійної діяльності. До них належать якості, скомпоновані у три блоки: *ціннісно-мотиваційний*, *морально-комунікативний* та *емоційно-вольовий*. Розвиток даних компонентів із збереженням їх підпорядкованості один одному забезпечує гармонійний розвиток особистості майбутнього педагога і сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

а) компонентами *ціннісно-мотиваційного* блока є: ціннісне ставлення до професії, любов до дітей, педагогічна потреба.

б) показниками *морально-комунікативного* блоку якостей є такі риси характеру як: відповідальність, уважність й повага до людей, симпатія, довіра, емпатія, чесність, безкорисливість, совісність, альтруїзм, поступливість.

в) *емоційно-вольовими* показниками виступають: внутрішній локус контролю, розвинутий самоконтроль, емоційна стійкість, організованість.

Повноцінний розвиток характеру педагога має відбуватися шляхом формування означених якостей як стійких характерологічних тенденцій шляхом поступового засвоєння людиною відповідних цінностей.

Систему невротичних рис характеру, які спотворюють особистісний розвиток педагога і негативно впливають на якість творчої педагогічної діяльності складають 10 характерологічних якостей: загальна невротичність, агресивність, роздратованість, депресивність, егоцентричність, ригідність, тривожність, демонстративність, невірноваженість та екзальтованість.

Психодіагностичний пакет методів дослідження характерологічних особливостей викладачів складається з двох блоків і містить 6 методик (психодіагностичних, семантичних, анкетних та експертної оцінки). До них належать: авторська анкета «Мотивація до педагогічної діяльності», авторська методика «Моральні якості», модифікований відповідно до завдань 16 Рґ Кеттелла, методика «Незакінчені речення»; модифікована методика визначення акцентуацій характеру Леонгарда та Шмішека, модифікований Франкфуртський багатофакторний особистісний опитувальник (FPI). Якість педагогічної діяльності досліджуваних вивчається методом експертної оцінки.

Подальше дослідження характерологічних рис педагога, які сприяють творчій професійній роботі, полягає у апробації пакета психодіагностичних методик та адаптації його для різного контингенту досліджуваних (педагогів, студентів педагогічного профілю, педагогічних представників різних профілів навчання).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія: Навч. посіб. – К., 2000. – 167 с.
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
3. <http://www.go-psy.ru/neur.htm>

*Панок В.Г., Гірчук О.Ю. (м. Київ)*

### МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статье проанализированы верификационные возможности шкалы выборов непараметрической социометрии. Предложена новая шкала выборов и основанные на ней два вида индексов – «безразличия» и «неопределенности». Настоящая методика значительно улучшает диагностику неформальных отношений в коллективе и позволяет определить пути его дальнейшего развития.*

**Ключевые слова:** межличностные отношения, социометрия, групповая деятельность.

*In the paper verification possibilities of a scale of elections nonparametric sociometry are analyzed. The new scale of elections and two kinds of indexes founded on it – "indifference" and "uncertainty" are offered. The present technique considerably improves diagnostics of informal relations in a collective and allows defining ways of its further development.*

**Keywords:** interpersonal relations, sociometry, group activity.

Ефективність праці, професійна підготовка, збереження трудових ресурсів, умови взаємодії в колективі – є актуальними питаннями, які вивчаються і доповнюються новими умовами реалізації завдань, з урахуванням змін у ринково-економічній, науково-технічній сферах, які пов'язані з розвитком суспільства.

При реалізації себе у праці, людина активізує властиві їй фізичні та психічні властивості. Характерною особливістю праці є передбачення людиною мети, набуття та використання знань, послідовності виконання завдань та операцій, взаємодії з іншими, адаптації до умов праці та досягнення результату. На виконання трудових функцій людини впливають умови та організація праці, комунікативна система (комунікації), що складається між учасниками трудо-



вого процесу, взаємодія, спільна діяльність. Розглянемо ці загальні фактори на прикладі виконання трудових функцій малих груп (командою, екіпажем).

Малі групи – це об'єднання невеликої кількості людей системою відносин, типовою формою діяльності, незалежно від характеру їх взаємодії. Це реальна група, де реалізуються певні суспільні зв'язки і завдання, що обумовлені спільною діяльністю. Важливим показником виконання роботи малою групою виступає ефективність. Дослідження ефективності індивідуальної та групової діяльності мають різні результати і залежать від складності завдання, терміну виконання, умов роботи. Більш суттєво на ефективність групової діяльності впливає взаємодія між учасниками процесу.

Психологічний зміст терміну “взаємодія” визначається, як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного. В процесі взаємодії між членами первинної групи виникають ознаки взаємопов'язаної стійкої неформальної і формальної структури визначеного рівня. В авіації термін “взаємодія” передбачає розподіл функцій та обов'язків, визначення завдань, послідовності виконання операцій. Взаємодія, яка характеризується загальною метою, розподілом функцій і обов'язків, обміном інформацією, виконанням послідовних або паралельних дій, наявністю взаємовідносин може визначатись як спільна діяльність.

Ознаками спільної діяльності є: спільна мета, розподіл функцій між учасниками групи, взаємне прийняття, контроль за виконанням роботи. Спільна діяльність структурована і має спільні завдання, розподіл операцій, спільний структурований процес виконання завдань. Виконання операцій може бути послідовним або паралельним, але вони завжди об'єднані загальною метою і контролем виконання функцій [5]. Зміст спільної діяльності та умови її виконання створюють модель міжособистісної взаємодії, коли кожний учасник послідовно впливає своїми діями на дії інших.

Особливість спільної діяльності малих груп (команди, екіпажу) при виконанні завдань в авіації полягає в розподіленості змісту і процесу спільної діяльності для досягнення загальної мети. Взаємодія людей відбувається ефективно, якщо поведінка кожного з них відповідає прийнятим нормам, правилам, функціональним обов'язкам. Послідовність і точність виконання функцій кожним членом групи є необхідною умовою ефективного виконання роботи. Кожний член групи усвідомлює свою належність до групи завдяки почуттю причетності до конкретного екіпажу.

В соціальній психології процеси, які забезпечують психологічні зміни в групі, її розвиток (утворення групових норм і ролей, прийняття рішення, керівництво, згуртованість, конфлікти) визначаються груповою динамікою. Поведінка членів групи здійснюється відповідно до групових норм, які виконують регулятивну функцію. Існування групи обумовлено у тому числі і груповою згуртованістю – процесом групової динаміки, який характеризується мірою прихильності до групи належних до неї осіб. Є різні думки з питання створення постійного складу льотного екіпажу, а також залучення збірного складу льотного екіпажу для виконання завдання. Але не зважаючи на умови складу льотного екіпажу структура, групові процеси розвитку малої групи залишаються значущою соціально-психологічною проблемою.

Одним із факторів успішності функціонування групи є система комунікацій. Комунікативна функція – це різні форми та засоби обміну інформацією між членами групи, завдяки яким здійснюється збагачення знаннями, оволодіння діяльністю, узгодження дій між учасниками процесу.

Контакти між людьми не обмежуються лише передачею інформації. Комунікативний вплив відбувається за умови прийняття єдиної системи значень всіма учасниками процесу. В іншому випадку виникають комунікативні бар'єри. В діяльності льотного екіпажу таким бар'єром може бути недосконале володіння іноземною мовою (англійською), різні ціннісні орієнтації членів екіпажу, їх індивідуально-психологічні особливості. Спілкування в екіпажі впливає на зміну поведінки та діяльність людей. У спілкуванні не лише відбувається збагачення діяльності, а й утворюються нові взаємостосунки людей.

Однією з особливостей спілкування є формування міжособистісних стосунків у льотному екіпажі. У своїх роботах Г.М. Андрєєва виокремлює три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння та сприйняття людини людиною). Міжособистісні стосунки виникають між членами групи в процесі взаємодії і виконанні льотних завдань. Ці стосунки мають структуру, яка складається не лише з об'єктивних чинників (мета, умови її досягнення, взаємини в екіпажі, особливості управління), а й суб'єктивних (рівень свідомості та самосвідомості, рівень домагань, індивідуально-психологічні особливості, здібності, очікування).

Існує тісний зв'язок між діловими та міжособистісними взаємовідносинами в групі. Особиста значущість, емоційна насиченість є основою для впливу міжособистісних стосунків на особистість. Обмін досвідом, почуттями, вчинками в процесі взаємодії змінює поведінку людини, її установки, оцінки. Відбувається процес взаємовпливу. Він має позитивний характер, якщо є основою для самовдосконалення людини, і негативний – коли відбувається суттєва зміна в поглядах, моделях поведінки, лише на основі “копіювання”. Уподібнення членів групи при поєднанні інтересів, включенні особистості у стосунки, складних умовах виконання трудових функцій може здійснюватись завдяки механізмам взаємовпливу: імітації, навіюванню, конформності, переконанню. Міжособистісний вплив залежить від рівня визначеності завдання, розподілу функцій та умов діяльності. Оптимальними можемо вважати стосунки, які спрямовані на досягнення кінцевих результатів діяльності. Для членів постійного складу льотного екіпажу, а також змінного складу, важливими складовими для досягнення практичного результату спільної діяльності є сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, підбір персоналу і чіткий розподіл функцій.

Набуття досвіду, аналіз помилок, подолання страху, конструктивне вирішення конфліктів будуть ефективними при сприятливих умовах міжособистісної взаємодії. Міжособистісні стосунки впливають на перетворення індивідуальної форми поведінки кожного члену групи (команди, екіпажу) у відповідність до прийнятих норм, досвіду спілкування та ефективної спільної діяльності. Підтримка, позитивні взаємовідносини, високий рівень культури в групі забезпечують умови для професійної самореалізації особистості, відчуття значущості та причетності. Переживання негативних проявів у стосунках впливають на самопочуття, настрій, самооцінку людини і, зрештою, – на ефективність професійної діяльності.

Основним методом вивчення міжособистісних взаємовідносин у групі є спостереження. Воно дає можливість з'ясувати структуру, рівень розвитку групи, статус окремих її членів. Також використовуються різні форми анкетування, інтерв'ю, бесіди з метою вивчення різних аспектів життя групи.

Якщо розглядати виконання професійних завдань у надзвичайних умовах, що у першу чергу стосується саме льотного екіпажу, то психологічний супровід професійної діяльності, робота психолога з вивчення емоційного стану членів екіпажу, рівня конфліктності, міжособистісних відносин, а також інших важливих психологічних чинників є надзвичайно важливою.

Інструментом оперативного вивчення міжособистісних взаємовідносин є запропонований американським психологом Дж. Морено метод соціометрії. В його основі покладено принцип синтонності – емоційних потягів і симпатій, які виявляються у стосунках між членами групи. Створюється можливість виявити міру бажаності партнера, який обирається через послідовний потрібний вибір за принципом: “дуже бажаний”, ”бажаний”, ”менш бажаний”. Результати фіксуються у матрицю й аналізуються шляхом підрахунків кількості виборів. Популярність членів групи, їх статус має такий характер: “зірка” – ті, кого обирають найчастіше; “бажані”, які мають три–чотири вибори; поза вибором залишаються “ізолювані”, з якими не виявляють бажання співпрацювати інші члени групи. На думку вітчизняного психолога С.Д. Максименка [4] результати соціометрії не є повністю інформативними і не розкривають справжні мотиви, якими керується людина при виборі. У цьому зв’язку є потреба удосконалення шкал соціометричних виборів.

В одній з наших попередніх робіт [6] було розроблено і запроваджено ідею вдосконалення шкал виборів непараметричної соціометрії, що дозволяє мати більш аргументовані результати при вивченні неформальних взаємостосунків у групі. Розглянемо більш детально принцип вдосконалення шкал виборів непараметричної соціометрії на основі “Шкали прийнятності” (Н.В. Бахарєва) як методу вивчення взаємин у групі.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях досить широко застосовується соціометрична процедура. Без неї не обходиться майже жодне вивчення згуртованості колективу, тенденцій його розвитку та системи міжособистісного спілкування. Багатий досвід застосування непараметричної соціометрії позначився й на самій методиці – виникло кілька її варіантів [1,2,3].

Чисельні її модифікації, однак, майже не торкнулись нульових виборів і послідовно дискредитуються самим ходом соціометричної процедури. Ще на початку дослідження експериментатори дають досить невиразні пояснення щодо змісту величини «0»: «відсутність вибору», «нейтральність», «міг залишити, міг не залишити (все одно)» і т.ін. Така двозначність (або багатозначність) у визначенні апріорно обумовлює зниження достовірності результатів. Причиною тут є не недбалість дослідника, а відсутність чіткого розуміння природи нульового вибору, його психологічної семантики.

Незалежно від того, як складена матриця, величина «0» губиться в ході підрахунків соціометричних індексів (персональних і групових). Більшість з них побудовано на використанні відношення суми отриманих (або відданих) виборів до максимально можливої кількості цих виборів. Саме тому в чисельнику майже завжди здійснюється процедура складання. Однак, складання відбувається математичними правилами:  $0 + 1 = 1$ ;  $0 + 1 + 0 - 1 + 0 = 0$  і т.п.

Основною причиною того, що значна кількість соціометричних виборів (іноді більш як 50%), а саме – нульових виборів, не враховується в процесі аналізу, є своєрідна математична редукція. Суть її, очевидно, полягає у тому, що «0» розглядається як математичний символ, а не як якісно своєрідний стан міжособистісних взаємин. Справді, нуль у більшості математичних систем не впливає на результат обчислень. Однак важко собі уявити результат соціально-

психологічного дослідження колективу, з якого було б вилучено, скажімо, усі позитивні вибори досліджуваних. Таким чином, коректні перетворення математичних величин обумовлюють некоректні психологічні висновки й розуміння процесів, що відбуваються в спілкуванні і діяльності людей.

Нам відомі дві спроби залучення нульових виборів до інтерпретації даних: індекс інтегрованості групи, що був запропонований С. Proctor та С. Loomis [7]; варіанти «соціометричного градусника» [2, 3]. Обидві ці спроби є свідомством того, які великі інтерпретаційні можливості дає використання нульових виборів навіть із значним обмеженням.

На нашу думку, існує нагальна потреба в тому, щоб соціометрична шкала будувалась на основі адекватного, екологічного підходу до соціально-психологічних явищ. Штучно звуженому розумінню якісних міжособистісних стосунків (традиція, започаткована ще Дж. Морено) необхідно протиставити таку методику дослідження, яка б передбачала релевантні вивчення й інтерпретацію феноменів лідерства, авторитету, ізольованості, референтності та ін. Чітка верифікація нульової позначки шкали виборів здатна істотно змінити оцінку досліджуваних явищ. Взагалі, тут може йти мова про новий різновид соціометричної методики.

Будь-яка соціометрична шкала містить у собі позитивні й негативні вибори, що відображають симпатію та антипатію в міжособистісних стосунках. Такі вибори, як правило, не викликають непорозумінь й ускладнень у роботі досліджуваних. Нульовий вибір має досить широку і не зовсім конкретну мотивацію. В ньому можуть бути виявлені принаймні дві тенденції. Перша – байдуже ставлення до іншого, друга – неможливість з тих чи інших причин сформулювати своє ставлення. Цілком доречно було б розглядати названі тенденції окремо. Для цього варто було б увести додаткові позначення.

Розрізнення двох принципово розбіжних якісних станів міжособистісних взаємин здатне не тільки уточнити відомі соціометричні індекси, а й виділити дві нові категорії індексів (або коефіцієнтів): байдужості ( $ZC$ ) (від англ. *Zero Choices* – нульові вибори) і невизначеності ( $U$ )\* (*Uncertainty* – невизначеність). У сукупності з традиційними нові індекси дозволяють значно розширити інтерпретаційні можливості непараметричної соціометрії, увести поняття перцептивного дефіциту, ареалу невизначеності та ін.

У нашому експериментальному дослідженні були використані традиційна шкала і шкала сприйнятливості [1]. Нульова позначка трактувалась як байдужість, байдуже ставлення до людини. Коли ж опитуваний з тієї чи іншої причини не міг з'ясувати своє ставлення до конкретного члена колективу, він ставив позначку «Н» – «не знаю, не можу відповісти». Інші позначки шкал не зазнали змін.

Ефективність застосування та інтерпретаційні можливості нових коефіцієнтів продемонструємо на двох, найбільш вживаних індексах – статусу ( $St$ ) і групової згуртованості ( $G$ ); узявши їх обґрунтування з книги І.П. Волкова [2]. Математичні процедури підрахування коефіцієнтів «байдужості» і «невизначеності» не відрізняються за своїм змістом від аналогічних соціометричних індексів.

Показник статусу «дає можливість прорангувати усіх членів за ступенем їх впливу на поведінку групи» [2, с. 63], однак, залишається нез'ясованим механізм цього впливу, шляхи й засоби його здійснення. Застосування нових коефіцієнтів дозволяє більш повно виявити ці механізми.

Для соціометричного статусу додаткові коефіцієнти мають такий вигляд:

$$ZC(St) = \frac{\sum_{i=1}^N r_i^0}{N-1} \quad \text{та} \quad U(St) = \frac{\sum_{i=1}^N r_i^H}{N-1}, \text{ де}$$

$\sum_{i=1}^N r_i^0$  – сума отриманих  $i$  – тим членом групи нульових виборів, а  $\sum_{i=1}^N r_i^H$  – сума  $N$ -виборів, що отримав індивід.

Застосування  $U$  в даному випадку дозволяє виявити «резерв взаємин» члена групи, зробити висновки про те, наскільки його статус в ній стійкий, а його поведінка прийнятлива для інших. Великі значення цього коефіцієнта свідчать про непевне положення в групі даного досліджуваного, високу ймовірність змін у системі міжособистісних стосунків. Навпаки, малі значення  $U$  – це свідчення сформованості й усталеності оцінок групи щодо особистості і якостей людини, її ролі як члена колективу.

Виходячи з того, що більшість соціометричних індексів є нормативними величинами, галузь визначення яких перебуває в інтервалі  $-1+1$ , вказані індекси можуть оцінюватись як великі або малі, максимальні або мінімальні. Це дозволяє описати основні напрями інтерпретації соціометричної інформації з використанням коефіцієнтів «байдужості» та «невизначеності». Спочатку розглянемо співвідношення індексів статусу і невизначеності.

$St$  – великий,  $U$  – великий – досить поширений спосіб інтеграції особи в груповій структурі. Частина групи ще не склала до нього певного ставлення, тому й судження мають невизначений характер. Інші члени групи вже можуть однозначно сформулювати своє ставлення і, як видно з величини статусу, серед оцінок більшість позитивні. Ми бачимо, що група поділена на дві субструктури відносно заданого критерію, спостерігається чітка поляризація суджень.

$St$  – великий,  $U$  – мінімальний – група в цілому позитивно ставиться до індивіда, майже всі її члени висловили конкретні відношення до цього. Така ситуація характерна для груп, що функціонують досить давно, не зазнаючи кадрових змін.

$St$  – мінімальний,  $U$  – мінімальний – ситуація аналогічна попередній, але має з нею дві суттєві розбіжності. Перше – негативне ставлення групи до індивіда. Друге – висока ймовірність появи великого значення коефіцієнта байдужості.

$St$  – мінімальний,  $U$  – максимальний – якісно відмінний від першого спосіб інтеграції індивіда в групу. Спостерігається однотайність негативних оцінок.

Тепер розглянемо інтерпретаційні можливості коефіцієнту байдужості.

$St$  – великий,  $ZC$  – великий – індивід є «зіркою» лише для певної частини колективу. Інші висловлюють до нього байдуже ставлення. Така ситуація часто є наслідком розшарування групи, існування досить стійких і ізольованих мікрогруп.

$St$  – великий,  $ZC$  – мінімальний – однотайність суджень щодо певних якостей індивіда. Його поведінка майже нікого не залишає байдужим, так чи інакше зачіпає усіх.

$St$  – мінімальний,  $ZC$  – мінімальний – у групі відсутня єдність оцінок поведінки індивіда. Висока ймовірність виникнення великих значень коефіцієнта невизначеності.

$St$  – мінімальний,  $ZC$  – великий – ізоляція члена групи.

У нашому дослідженні досить часто траплялись випадки, коли дві особи мали однакову величину статусу (наприклад 0,16). Чи можна було стверджувати, що положення цих членів колективу однакове? Очевидно, ні, бо показник статусу не містить інформації про соціально-психологічні механізми, що його зумовили.

Нами були обчислені коефіцієнти байдужості обох членів колективу. У першого – 0,1, у другого – 0,48. Тепер стало очевидним, що положення досліджуваних у системі міжособистісних взаємин колективу неоднакове. Перший, хоч і мав невеликий статус, був досить активним членом колективу, мав стійкі зв'язки майже з усіма колегами. Другий – тільки у частини колективу знаходив емоційний відгук, решта ставилася до нього байдуже. Його положення було охарактеризоване як часткова ізоляція.

Слід зазначити, що індекси невизначеності обох представників були однаково низькими. Усе це дає можливість стверджувати про цілком задовільну інтегрованість їх в системі міжособистісного спілкування колективу. Бесіди з керівником, спостереження та аналіз робочої документації повністю підтвердили результати соціометричного опитування. Стан досліджуваних у цій групі був різним.

Психологічна природа індексу згуртованості групи ( $G$ ) досить проста. Вона вимірюється кількістю взаємних позитивних виборів [2]. Аналогічно будувались коефіцієнти «байдужості» та «невизначеності»:

$$ZC(G) = \frac{\sum(\sum A_{ij}^0)}{N(N-1)}; \quad U(G) = \frac{\sum(\sum A_{ij}^H)}{N(N-1)};$$

де  $A_{ij}^0$  – сума взаємних нульових виборів,

$A_{ij}^H$  – сума взаємних невизначених виборів,

$N$  – вибірка.

У даному випадку  $ZC$  можна розглядати як стійку байдужість, ізоляцію та самоізоляцію в колективі. Цей індекс дозволяє побачити ті сили, що протистоять інтеграційним процесам, що руйнують групу. Якщо показник байдужості великий, то це є свідченням глибокого й стійкого поділу колективу на кілька угруповань, кожне з яких має свою неофіційну структуру. За малих значень «байдужості» група являє собою досить однорідне утворення з єдиною дійовою структурою неофіційних взаємин.

Коефіцієнт «невизначеності» висвітлює рівень групового перцептивного дефіциту, міру сформованості системи взаємовідносин. Якщо він досить високий, то можна стверджувати, що досліджувана група складається значною мірою з нових членів, що мало знайомі один з одним, або опитувані не можуть уявити себе в запропонованій соціометричним критерієм ситуації. Таким чином, з'ясовується «резерв взаємин», який може відіграти значну роль у цілеспрямованому формуванні групової структури.

Теоретичний аналіз проблеми та експериментальне дослідження дають можливість стверджувати, що вдосконалена шкала виборів непараметричної соціометрії має широкі інтерпретаційні можливості, обумовлює створення двох принципово розбіжних груп соціометричних індексів – байдужості й невизначеності, забезпечує якісне поліпшення методів аналізу експериментальної інформації у соціометричному дослідженні малої групи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахарева Н.В. Шкала приемлемости как метод изучения взаимоотношений // Человек и общество. – Вып. VII. – Л., 1970. – С. 99-103.
2. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. – Л., 1970. – 88 с.
3. Корнев Н.Н., Ольшевский С.Г. Методика социометрического исследования сплоченности малых групп. // Вестник Киевск. ун-та. – Сер.6, Философия. – 1972. – С.96-102.
4. Максименко С.Д., Соловйенко В.О. Загальна психологія. – К.: МАУП, 2001. – 256 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посіб. – К.: Академвидав, 2003. – 568с.
6. Панок В.Г. Вдосконалення шкал виборів непараметричної соціометрії // Психологія. – Вип.35. – К.: «Рад. школа», 1990. – С. 51-56.
7. Proctor Ch., Loomis Ch. Analysis of Socіometric Data in Research Methods in Social Relations. – N.Y., 1951. – P. 561-585.

*Поклад І.М. (м. Київ)*

### СПРИЙМАННЯ ТАНЦЮ ЯК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧЕ СПРИЙНЯТТЯ

*Статья посвящена проблеме восприятия личностью произведений искусства, рассмотрены уровни и механизмы формирования хореографического образа у воспринимающего.*

**Ключевые слова:** *искусство, творческое восприятие, эстетическая деятельность, художественный образ.*

*The article is devoted the problem of perception personality of works of art, levels and internal mechanisms of personality of art are considered.*

**Keywords:** *art, creative perception, aesthetic activity, image, aesthetic emotionality.*

*«Мистецтво світлом своїм рятує  
людей від темряви, яка в них є»  
А. Ахматова*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Мистецтво як форма культури та складова освіти покликане реалізувати свій творчо-гармонізуючий вплив, а саме: врівноважувати чуттєву та раціональну сферу свідомості людини. Воно безпосередньо діє на почуття, а через них – на інтелект, отже, опосередковано – на соціальну практику. В такий спосіб мистецтво об'єднує чуттєве і логічне пізнання, активізує почуття, волю, інтелектуальний пошук інноваційних рішень у будь-якій галузі професійної діяльності. В цьому контексті постають актуальними вимоги щодо гуманізації сучасної освіти в Україні, її спрямованості, змісту, зокрема обсягу художньо-естетичного компоненту та загальної естетизації. 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, 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 благородне прагнення до самовдосконалення.

Отже, з вищенаведеного можна зробити висновок, що 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. 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, передіснити 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 Б.В. Асаф'єва, В.М. Верховинця, К.Голейзовського, Г.Гуменюка, Г.Добровольської, М.Єльяша, Р.В. Захарова, А.Б. Щербо, Б.П. Юсова та інших підтверджує, що цими якостями в найбільш повному і чистому вигляді володіє хореографічне мистецтво.

Згідно з концепцією О.О. Мелік-Пашаєва, першоосновою художньої творчості є "естетична позиція" особистості, завдяки якій породжується неповторний зміст будь-якого мистецького твору [13]. На практиці доведено, що існує зв'язок між гармонійно оформленими танцювальними рухами і певним рівнем естетичної свідомості. Специфіка естетичної свідомості полягає в тому, що вона по своїй природі є емоційно-оціночною. Такий її характер виявляється в тому, що естетичне пізнання світу пов'язане з конкретною чуттєвістю і цілісністю відображення. Проблема звернення людини до хореографічного мистецтва – це проблема її самопізнання, яке не може відбуватися без участі емоційної сфери перш за все тому, що її удосконалення і збагачення впливає на цілісний розвиток особистості, а по-друге, в силу об'єктивно існуючої психофізіологічної потреби в емоційному насиченні [11].

**Аналіз досліджень і публікацій з проблеми.** Коротко розглянемо як подається термін хореографія у науковій літературі. Слово "хореографія" складається з двох грецьких слів: "хоро" – колектив виконавців, "графія" – писати, тобто фіксація масової дії. Компонентом хореографії слугує танець та пантоміма (В.Чистяков "В мире танца", 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 вона передає в пластичній образно-художній формі.

“Діти Терпсихори – так звертався великий балетмейстер-реформатор ХУІІІ століття Ж.Ж. Новерр до молодших колег. – Прекрасна картина є тільки копія природи; прекрасний балет – це сама природа, але природа, прикрашена всіма рисами мистецтва...” [16]. Отже, під терміном хореографія слід розуміти танцювальне мистецтво загалом – як таке, що засновується на "музично-організованих, умовних, образно виразних рухах людського тіла" [2], тобто як своєрідне художнє висловлювання, створення образу за допомогою специфічних пластичних інтонацій. В основі пластичної інтонації – перебіг емоцій, почуттів людини, що стають "видимими", реальними через жести, рухи, міміку.

**Виклад основного матеріалу.** Хореографічне мистецтво володіє могутнім фактором впливу на емоційну сферу людини. Це пояснюється тим, що з моменту свого зародження воно втілювало прагнення людини до внутрішньої свободи. Як доведено багатьма вченими, хореографія впродовж багатьох століть є найбільш доступним видом художньої діяльності, в ранніх формах якої вже існували в нерозривній єдності початкові прояви всіх видів виховного впливу (фізичного, професійного, естетичного), коли естетичне виховання було прилученням до космосу і навпаки, естетичний акт перетворювався в священний акт приналежності до людської культури. Отже, мистецтво хореографії виступає дійовим чинником духовно-емоційного розвитку людини.

Взаємозв'язок музики та хореографії підтверджується історією розвитку культури та мистецтва. Ще в первісному мистецтві музичне вираження внутрішніх станів людини було пов'язане з жестом і рухами тіла. Цей зв'язок зумовлений спільними для звука та жесту можливостями прояву емоційних процесів. До тих пір, поки жест чи взагалі рух тіла невідривний від музичного звучання, він "має інтонаційну природу, що і є безпосереднім виразом людського почуття" [8].

Хореографія – це відлуння музики. Танець – мелодійний і ритмічний звук який став мелодійним і ритмічним рухом людського тіла, що 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, 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" [16]. Століттями танець відшліфовував і узагальнював ці виразні рухи, в результаті чого виникла ціла система хореографічних рухів, своя особлива художньо-виразна мова пластики людського тіла.

Джерелом створення хореографічного образу як вираження в танці почуття і думок, людського характеру постає "пластична інтонація" [8].

Пластична інтонація невід'ємна від музичної: за словами Є.В. Назайківського, "музика і жест – зовнішній вияв внутрішніх станів" [15]. Створити хореографічний образ – означає зобразити в танці дію, показати характер, втілити певну ідею, передати почуття, закладені в музиці.

Цікавою в даному аспекті є думка О.П. Рудницької про музику як інструмент пізнання загальних закономірностей художньої творчості, значення якого полягає в універсальності мовної виразності, закладеної в музичній інтонації. Автор зазначала: "Інтонаційність, яка знайшла свій досконалий розвиток у музичному мисленні, певною мірою характеризує і мову інших мистецтв, що дає можливість простежити і зафіксувати їх творчу спорідненість: зіставити коливання ладових тяжінь музики і складну динаміку конструктивних елементів живопису, пошуки акустичної тембральності й гармоній світла та кольору, подібність ритмо-формул в архітектурі танцювальної пластики, тобто розкрити спільні для всіх мистецтв елементи виразності, усвідомити найважливіший принцип розкриття загального через особливе" [17]. Таким чином, хореографія, яка не просто поєднується з музикою в "синтез" на засадах загальнохудожньої спорідненості, а просто не існує як мистецтво поза музичним висловленням, немов "перебирає на себе" і певну долю відзначеної універсальної узагальненості музичної мови.

"Іноді музика говорить там, де танець безсилий, іноді жест може сказати те, що музика не зможе, – писав М. Фокін [20]. Його думки про ритмо-пластичні інтонації близькі до інтонаційної теорії Б.В. Асаф'єва [1]. Отже, інтонації властиві і музиці, і танцю, однак втілення музичного і танцювального змісту є різним. Танець оперує пластичними рухами, а музика – звуковими послідовностями, виражаючи характер цих рухів.

Під час танцю відбувається інтенсивна міжособиста взаємодія партнерів, а також самовдосколення виконавців. Все це разом з музичним супроводом викликає яскраві емоції, впливає на психіку особистості. Коли людина опановує танцювальні рухи, то згідно з теорією рухової навички О.М. Бернштейна [3], участь у цьому процесі беруть усі її відчуття (зір, дотик, слух, м'язово-суглобна чутливість), які коригують рухи. Успіх рухового акту залежить від успіху аналітичної інтуїтивної переробки інформації, що одержується. Опановані рухи, в свою чергу, змінюють відчуття людини, її сприйняття себе та навколишнього світу. Виразні рухи дитини безпосередньо пов'язані з її відчуттям та мисленням. Тож, *змінюючи характер та форму рухів дитини, ми можемо змінити характер і форму її мислення та відчуттів*. Чим краще та досконаліше дитина відчуває своє тіло, тим більш усвідомлює вона свої почуття. Коли дитина навчиться сприймати себе такою, якою вона є, у неї з'явиться здатність вести себе адекватно стосовно навколишнього світу, існувати в світі згідно зі своїми власними ідеями. Отже, при відповідній побудові занять з хореографії, танець дає можливість певної цілеспрямованої і систематичної дії на психологію людини з метою формування тенденцій, що лежать в основі рішень, які приймає особистість, вибору, який вона робить.

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. 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, яка у різних народів відмінна, співвідношення між музикою і рухами, зв'язок з історією розвитку народу. Якщо слухаючи музику можна уявити темперамент народу, його почуття ритму, тембральність та мелодійність, то з танцю – наочно побачити цілий комплекс елементів, із яких склався його побут і характер. Крім того, танець є однією з форм морально-етичного виховання, тому що система побутового танцю – це одна з форм культурного спілкування.

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 підрастаючих поколінь. Хореографічна культура відбиває загальнокультурну спрямованість особистості та сприяє формуванню естетичного відношення до мистецтва, до навколишньої дійсності.

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.

Статус мистецьких дисциплін по-різному визначається в освітніх системах повідних країн світу. В Німеччині, наприклад, художньо-естетичний компонент в освіті має другорядне значення (3-4 год. на тиждень), крім музики, якій приділяється належна увага і яка вивчається до 10 класу. У Великобританії кількість годин, виділених мистецьким предметам, є більшою, особливо значний обсяг цих дисциплін на класичному відділенні школи (менший – на природно-науковому). Театральна гра викладається як самостійний предмет, і використовується як форма вивчення історії, літератури, мови тощо.

Хореографія органічно входить у систему естетичного виховання США, Канади, Великобританії. До середини 80-х років танці були складовою частиною занять з фізичної культури. На сучасному етапі простежується стійка тенденція до викладання хореографії як окремого предмету з першого по випускний клас. Навчання танцям базується на таких принципах:

1. учні не повинні лише імітувати танцювальні рухи вчителя;
2. навчання танцювальної техніки відбувається поступово (від найпростіших рухів до складніших);
3. учні молодших класів виконують в основному танці-імпровізації;
4. учні середніх класів – складніші композиції. Здійснюючи естетично-виховні функції, викладачі поступово навчають учнів придумувати свої танці з подальшим їх виконанням. Головна мета, яка ставиться на цьому етапі

навчання – полягає у гармонічному розвитку особистості шляхом гнучкого поєднання репродуктивних та креативних методів навчання;

5. учні старших класів, продовжуючи ознайомлюватися з різноманітними танцями, вивчають історію хореографії як складову частину світової культури розвивають вміння критично аналізувати хореографічні композиції [10].

Таким чином, можна зазначити, що в таких країнах як США, Канада, Великобританія набули поширення інтегровані курси, що поєднують предмети естетичного циклу з іншими дисциплінами. Крім "музики", "хореографії" і "мистецтва" впроваджуються ще театральна освіта та кіноосвіта. У початковій школі діють комплексні програми. На предмети естетичного циклу виділено 7 годин на тиждень, при цьому значна увага приділяється художній практиці [12].

Цікавим є освітній досвід Японії, де художньо-естетичний компонент значно більший за обсягом, ніж у західних країнах, і разом з літературою становить близько 50%. Особливістю японської системи освіти є історичні пріоритети естетичного виховання засобами національної культури та мистецтва. Уроки художньо-естетичного циклу часто проводяться на природі згідно з давньою національною традицією: милування красою рідного краю (цвітінням сакури, розмаїттям гірської природи тощо). Осягненню краси природи сприяє і мистецтво ікебани. В Японії важливою складовою освіти вважається каліграфія. Широке впровадження каліграфії в навчальну практику сприяє збереженню традиційних рис японської культури від давнини до сучасності. В старших класах японської школи на вивчення культури і мистецтва відводиться 12 годин на тиждень, крім того пропонуються мистецькі факультативи. Знання традиції, народної пісенної творчості та образотворчого мистецтва мають важливе значення для вступу до вищих навчальних закладів [6].

На жаль, в Україні пріоритети культури і мистецтва не здобули реального визначення. Залишається значна диспропорція між "точними" і гуманітарними, зокрема мистецькими, дисциплінами (якщо навіть у початковій школі музика та образотворче мистецтво складають лише 7%, то в старших класах ці предмети зовсім відсутні). Гуманізація освіти залишається актуальною проблемою сьогодення.

Разом з науковцями, вчителями та мистецтвознавцями [9, 14, 19] можна наголосити, що розвиток сучасного суспільства передбачає пріоритетність людського фактору, збагачення духовного світу особистості, рівня її естетичної культури. В умовах становлення незалежної держави, де творчість за законами краси набуває універсального характеру, посилення впливу естетичної культури особистості на функціонування всіх сфер суспільного життя, стає однією з закономірностей її постійного удосконалення.

Таким чином, 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, 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 гарним манерам, ввічливому звертанню, красивій ході, правилам поведінки в суспільстві. На уроках танців можна виробити граційність, витонченість та вишуканість рухів у дівчат; статичність, гарну осанку у хлопчаків [19]. Але танець слугує не тільки красі: це передумова здоров'я,

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.

Цікавий погляд на мету хореографічного виховання висловлює дослідниця-фахівець Т.Д. Морозовська. Якщо метою хореографічних занять з дітьми є зміцнення індивіда, а створення танцю та вивчення необхідних для цього умінь та навичок відіграють роль засобу для досягнення цієї мети, то відбувається процес "хореографічного виховання" (на відміну від навчання). Отже, метою хореографічного виховання є розвиток чуттєвого сприйняття себе та навколишнього світу через усвідомлення свого тіла, розширення можливостей свого тіла та розуму, навчання сприймати та розуміти мистецтво та розвиток творчих здібностей [14].

Дослідники-хореографи (В.Богданов-Березовський, М.С. Боголюбська [4]), доводять, що у музичності виконання танцю визначальним є слухове сприймання музики. Таким чином, музичність (як узагальнене поняття, що в однаковій мірі стосується і музичної, і хореографічної виконавської культури) необхідно виховувати, слухаючи та вивчаючи музику. Корисним є застосування "методу мовного усвідомлення художнього образу" [14], музичних та хореографічних творів (наприклад, бесіди-обговорення, бесіди-роздуми).

Здатність дітей відчувати образну та "формальну" спорідненість музики та пластики, здатність переведення музичної образності в пластичну, – це необхідне завдання, яке повинно розв'язуватись і на уроках музики, і на заняттях хореографії. Розвиваючи музичність в дитині, вчитель "наповнює" для неї смислом і фізичне вдосконалення, формує уявлення про те, як цілісно підходити до створення танцю, цілісно бачити – сприймати – інтерпретувати багатогранний, синтетичний, поліхудожній хореографічний образ.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Охарактеризуємо ряд загальних психолого-педагогічних умов, сприятливих для художньо-естетичного розвитку дітей:

- ставлення до дитини як до особистості з самоцінним внутрішнім життям, сприяння формуванню конструктивних уявлень про себе, самоповаги та авто симпатії, підтримка віри в себе у випадку переживання дитиною невдач та труднощів;

- розширення чуттєвого досвіду, спілкування з природою, розвиток спостережливості, сприяння естетичним враженням, емпатійному ставленню до всього живого;

- увага до індивідуального зростання, творчої еволюції, заохочення в вияві індивідуальності, наполегливості, підтримка зусиль щодо реалізації своїх задумів;

- створення психологічної атмосфери, емоційного комфорту, сприятливого для розкриття творчих можливостей дитини.

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, можна погодитися з думкою О.О. Мелік-Пашаєва про те, що у школі, де головною метою стане формування особистості, *діти будуть займатися* не ботанікою, географією, мовами, а *розвитком чуттєвого сприймання*, уявою, логічним мисленням, набуватимуть досвід моральної поведінки, діалогічного спілкування. Матеріал для таких уроків можна буде черпати з різних галузей культури, мистецтва, науки та оточуючого життя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.Г. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музгиз, 1963. – 378с.
2. Балет. Энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия, 1981. – С.64.
3. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физ.и спорт, 1991. – 288 с.
4. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания: Учебно-метод. пособие для клубных работников. – М.: ВНМЦ НТ и КПП, 1986. – 96 с.
5. Добровольська Г.Н. Танець, пантоміма, балет. – Л.: “Мистецтво”, 1975.
6. Завгородня О.В., Моцак Н.А. Експериментальна програма з образотворчого мистецтва Культура і час // Україна – країни Сходу. – Вип. 4. – К., 2002. – С. 163-165.
7. Захаров Р.В. Записки балетмейстера. – М.: “Мистецтво”, 1976.
8. Каган М. Музыка в мире искусств // Сов. музыка. – 1987. – №1. – С.26-38.
9. Кокуленко Б.Г. Степова Терпсихора. – Кіровоград: Вид-во “Степ”, 1999.
10. Ляшенко М. Введення у дивосвіт музики та хореографії // Мистецтво та освіта. – 1998. – №3. – С.58-63.
11. Мазепа В.И. Художественная культура и эстетическое развитие личности. – К.: Наук думка, – 1989. – 296 с.
12. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С.2-7.
13. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопр.психол. – 1998. – №1. – С.76-82.
14. Морозовська Т. Діалог як механізм танцювальної творчості // Мистецтво та освіта. – 2000. – №3. – С.19-21.
15. Незайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М., 1988. – С.8.
16. Новерр Ж. Письма о танце. Классики хореографии. – М., 1937.
17. Рудницька О.П. Інтегральні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // Початкова школа. – 2001. – №5. – С.40-43.
18. Плеханов В.Г. Література і естетика. – Т.1. – К.: ДІХЛ, 1958.
19. Тараканова А.П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах: Навч.-метод. посібн. – К.: ІЗМН, 1996. – 286 с.
20. Фокин М. Против течения. – М.-Л.: Искусство, 1962. – 106 с.

*Полякова А.С. (з. Киев)*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОПТИМАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ

*У статті розглянуто психологічні передумови оптимального сприймання учнями нової інформації на уроках.*

**Ключові слова:** професійні навички, нова інформація, сприймання.

*In the paper the psychological prerequisites of optimal perception of new information by the pupils in the classroom are considered.*

**Keywords:** professional skills, new information, perception.

Для молодых специалистов, выходящих на рынок труда после профессиональных учебных заведений, включение в профессиональный труд сопряжено с трудностями психологического порядка, которые можно определить, как конкретный набор умений (например, «подать себя в партнерстве»; «закрепить контакт, как важный элемент социальной связи»).

Динамическое развитие нашего общества в последние годы изменили многие устоявшиеся и привычные представления. Возникли новые проблемы во взаимопонимании между представителями разных поколений, социальных

групп и национальностей, которые проявляясь в глобальных масштабах, на уровне политической жизни, национальных и социальных движений, присутствуют и на уровне отношений отдельных личностей, порождая проблемы их взаимодействия.

Особенно остро они ощущаются в школе, где в столь изменчивое время сам принцип «сеять разумное, доброе, вечное», подвергается серьезной проверке «на выживание».

Новая социальная атмосфера определяет новые требования к профессионалу, к его способностям, характеру, знаниям и пониманию им своего места в жизни, к умению доказать право на это место, не ущемляя права других людей. Первый опыт познания своих возможностей, своей индивидуальности как уникальности, первые навыки овладения ею в совместном взаимодействии с другими людьми она получает в школе. И в этой связи остро встает вопрос о том, готова ли современная школа дать возможность маленькому гражданину в максимальной степени у себя обрести этот опыт?

На мой взгляд, ответ на этот вопрос должен дать корпус молодых учителей современной школы, деятельность которого направлена на развитие способностей у учащихся к интеллектуально-творческой активности, на формирование у личности с социально-адекватным типом отношения к миру и к своей жизнедеятельности, на стимулирование у нее социальной активности.

В педагогической практике все чаще отмечается, а исследования ученых свидетельствуют о снижении в школе интереса к учебе у 40% учащихся. При равнодушии к учебному труду у этой части учащихся зафиксирована: слабо развитая аккуратность, трудолюбие, низкая познавательная активность, любознательность и инициативность. Они далеки от умственных «радостей» в познавательном процессе, им чуждо восхищение успехами как своими, так и чужими. Хорошо понимая этот факт, современный учитель призван «болеть» за развитие таких детей и быть готовым помочь им преодолеть трудности в учебе с одновременным возрастанием у них желания осуществлять социальные связи, в русле которых раскрывается восприимчивость детей к помощи взрослых.

Процесс развития ребенка очень сложный, в нем свои законы. По сути своей развитие – это расширение способов организации, социальных ситуаций и «показ» достойного их проживания (и переживания) личностью. В таких ситуациях дети учатся овладевать временем (ценить его, заполнять интересным, полезным содержанием) и готовить себя к будущим «штормам» и «штилям». Ситуации, в которых личности многое удается, предстают для нее, как ситуации «счастливые». Момент удачи знаком и радует не только учеников, но и самих учителей. Такие моменты и их частота у учителя связывается, на наш взгляд, с его профессиональной образованностью, психологической культурой, а также с творческим почерком в его педагогической работе.

Если допрофессиональная подготовка учителя характеризуется теоретическими знаниями, то для качества труда учителя в школе востребованы уже конкретные черты и умения по организации учебного труда: его речевого мастерства и психологической культуры как воспитателя и транслятора позитивных социальных (человекотворных) образований, которые не могут передаваться по генетическим каналам. Этот пласт образований приобретает человек благодаря восприятию и освоению трех систем ценностей:

- информационной системы (знания всех видов и уровней, факты, гипотезы, учения, теории, персоналии);

- операциональной системы (умения всех видов и уровней: навыки, приемы, способы, подходы, методы, технологии);
- мотивационной системы (установки всех видов и уровней: желания, хотения, интересы, убеждения, отношения).

Основные слагаемые этого пласта человекотворных образований позволяют стабилизировать такие фундаментальные первичные понятия педагогической деятельности, как:

- образование-трансляция и усвоение информационной системы;
- обучение-трансляция и усвоение операциональной системы;
- воспитание-трансляция и усвоение мотивационной системы.

Выступая субъектом педагогической деятельности, учитель неизбежно включает в содержание транслируемого свое собственное «Я». В процессе транслирования планируемых ценностей учитель, учитывая возрастные и психологические (индивидуальные) особенности детей, осуществляет поиск надежных форм и значимого для детей содержания по привлечению и удержанию у них на чем-то конкретном внимания, по усилению работы произвольного запоминания и воспроизведения учебного материала на уроке.

Однако, все это не исчерпывает собой проблем, обусловленных сложностью процесса психической переработки учениками (рецепиентами) данной им продукции. Органичной частью в этот обширный комплекс входит проблема восприятия, как производная часть в рамках общей проблематики изучения как потребителя информации, так и транслятора (коммуникатора), и установления оптимальной социальной связи между ними.

Полагаем, что изучение процесса оптимального восприятия учебной информации является актуальной проблемой педагогической психологии. Без выяснения того, как ученики воспринимают информацию, как реагируют на нее, как интерпретируют ее, любой коммуникатор «не будет знать, воспринимается ли эта информация, откликается ли на нее аудитория и как видоизменяется их жизнь, какие нужны поправки, дополнения» (В.И. Ленин).

Вся сложность восприятия заключается в том, что каждый человек привносит в этот процесс свое субъективное – свой опыт. К этому уместно привести слова поэта В. Шефнера:

*«Не восхваляй природу вслух,  
Она дана для всех одна,  
Но все же каждому из двух  
По-разному видна.  
И даже самый верный друг,  
Шагающий с тобой,  
Совсем иначе видит луг  
И море, и прибой.  
Он смотрит на кремнистый мыс,  
На пенную кайму –  
Во всем улавливает смысл,  
Понятный лишь ему».*

Привнесения своего опыта в процесс восприятия имеет свою опору на долговременную память, благодаря которой субъективно окрашивается вновь принятая новая информация. Именно в этом плане оправдано введение понятия «творческое восприятие» (В.А. Моляко). При богатом житейском и научном



опыте у человека возрастает способность к творческому «обрамлению» воспринимаемых объектов, связей между ними и возможности более широкого размаха интерпретации воспринятого. Так, например, четырехлетний Игорь при воспроизведении стиха К. Чуковского «Муха-Цокотуха» упорно настаивает, что «пошла муха на базар и купила сарафан» (не самовар). В детском опыте не встречалась ситуация «муха несет самовар», а сарафан муха одевает на себя. Логичность аргументов позволяет ему по-своему воспринимать эту ситуацию.

На уроке для двух проверяющих (завуча и инспектора) кажущийся беспорядок и шум в классе воспринимается инспектором как слабость учителя, хотя для завуча эта ситуация – как еще только формирующееся проявление порядка более высокого в классе, чем примитивная послушность учащихся. Факт один, а интерпретация воспринятого разная и оценка учителю спорная. Сила и важность этого творческого компонента восприятия становится очевидной при оценивании социальных объектов, их связей, которые воспринимаются, при этом с достойным наполнением их своим нравственным смыслом. Такое видение социальных объектов присуще организаторам, способным повести за собой других, побудить их к социальной активности, к инициативам в коллективной жизни.

От молодого специалиста в педагогической деятельности высокая результативность требует «ансамбля его способностей». Однако, в русле нашего рассуждения особую значимость приобретает процесс правильной организации учебного труда в школе. В этом сложном процессе едва ли не центральное место занимает вопрос создания условий для оптимального восприятия детьми учебного материала. В планируемой схеме такой работы неизбежно требуются от учителя конкретные действия, а именно:

- принять с оптимизмом любую ситуацию на уроке;
- обеспечить увлеченность и соревновательность на уроке;
- «разбудить» интерес у детей и их «дремлющие способности»;
- поддержать учебную активность и инициативность;
- уметь владеть самому учителю и поощрять в детях речевую культуру ибо «язык – это инструмент, музыкальный инструмент, и надобно учиться легко и красиво владеть им» (А.М. Горький). Сила воздействия учителя на разум и чувства класса во многом зависит от языка, стиля общения, речевой культуры;
- понимать различия между устной и письменной речью, заботиться о чистоте, ясности, правильности каждого слова, работать над интонацией, от которой зависит эмоциональная окраска речи и ее смысловая емкость. «Простое слово «здравствуйте» можно сказать сухо, ехидно, отрывисто, мрачно, ласково, равнодушно, заискивающе, высокомерно» (И. Андроников);
- следить за тоном и темпом речи своим и отвечающих на уроке учеников. Известно, что быстрый темп создает напряжение внимания слушающих; медленный темп их «расхолаживает». Темп речи зависит от количества слов, произносимых в минуту, времени звучания отдельных слов и длительность паузы;
- для придания выразительности смысла и убедительности аргументов в защиту истины, учитель использует жесты. «Жест, – подчеркивал А.Ф. Кони, – уточняет мысль, оживляет ее, в сочетании со словами усиливает их эмоциональное звучание, способствует лучшему восприятию речи»;
- завладеть вниманием учеников на уроке, что означает установить с ними контакт, который определяется как общность психического состояния, обеспечивающая взаимопонимание учителя с классом. Таковую совместную

смысловую деятельность учителя и класса в науке называют интеллектуальным сопереживанием.

Яркий пример такого интеллектуального сопереживания описал С. Соловейчик в одной из своих книг:

«Учитель истории Каштанов ведет разговор с девятиклассниками. Слушают его ученики в полнейшей тишине, хотя он говорит о трудных вещах – о политическом образовании.

Наконец, Каштанов перешел к главному: где и как получаем мы политическое образование? Тут он, конечно, не преминул подчеркнуть значение истории – она помогает нам понимать государственную жизнь, государственную необходимость. Но достаточно ли знания истории и, вообще чтения соответствующих книг? Нет, – говорит Каштанов, – политическое образование совершенно невозможно получить без политической деятельности. Только тот, кто сам пытается организовать какое-то объединяющее людей дело, сможет сам убедиться в том, насколько это трудно. Только тот, кто научится добиваться успеха и там, где успех не во всем зависит от него лично, сумеет развить в себе политическое чутье. Иначе его суждения всегда будут поверхностными и пристрастными. Он будет судить о жизни превратно, он будет думать, будто в политике все можно, стоит лишь кому-нибудь захотеть, и пройдет мимо самых существенных движений мира. И во многих ситуациях, даже если природа дала человеку ум и талант, а школа – знания, он, такой человек, будет выглядеть недалеким и неумелым, – сказал учитель в заключении. Потом подумал немного в тишине и добавил: «Я знаю, ребята, вы по-разному относитесь к тому, что называется общественной работой. Но заметим, что общественная работа – это и есть по существу политическая деятельность, поскольку она объединяет людей и отвечает сути государства, в котором мы живем».

Согласно комментариям автора С. Соловейчика, учитель истории давно научился использовать время на уроках для развития собственных мыслей, для их проверки и уточнения в классе. Рассматривался тот или иной вопрос, он отвечал самому себе, на свои глубокие сомнения. И вот этот процесс «публичного мышления» всегда захватывал и увлекал учащихся, они начинали размышлять вместе с учителем, отсюда и тишина, «думающее внимание» к словам учителя истории.

Такой вариант рассуждения «вслух» иллюстрирует перед детьми образец чистой родной речи и включение учителем детей в круг новой терминологии, в свой стиль защиты своих взглядов и убежденности в правильности своей аргументации. Так, на каждом уроке ученикам преподносится образец использования родной речи с одновременным обогащением словаря у учащихся, и одновременно с научением их стилю доказательного движения к кристаллизации мысли, взгляда и своего мнения.

На примере урока истории Соловейчик С. показывает возможности учителя влиять на развитие речи учеников, на рост публичного диспутанта в школе и его организаторских способностей. В условиях школьного обучения важной задачей каждого учителя является борьба за чистоту родной речи.

Под чистой речью понимается отсутствие в ней лишних слов, слов-сорняков, слов-паразитов, таких слов, которые часто повторяются в речи при неуместном их употреблении. Такие слова появляются и у учителя при объяснении учебного материала, и у учащихся при ответах домашних заданий в таких случаях, как:

- при волнении, вызванном недостаточной подготовкой к уроку;
- при неумении мыслить публично (оперативно подбирать слова для оформления своих мыслей);
- при бедности индивидуального словаря говорящего учителя (ученика).

Словарь языка учителя может быть очень богатым, а может быть скудным. Здесь уместно вспомнить, что, например, словарь А.С. Пушкина насчитывает двадцать одну тысячу слов. Если говорить об учителе, то его словарь должен быть таким, чтобы позволял бы ему на своих уроках выражать свои мысли ясно и четко, ярко и образно, уметь выбирать наиболее уместные речевые средства для детей конкретного возраста.

Для укрепления контакта с классом на уроке учитель, как правило, добивается сходимости в эмоциональных сопереживаниях с учениками. В ситуациях такой сходимости ученики острее ощущают свою близость с учителем, а значит, и легче могут вступить в деловое общение и чувствовать себя уверенно при разных вопросах со стороны учителя. Сходность ученика в эмоциональном настрое с учителем выступает как бы сигналом близости «мы с Вами свои». На волне этой желаемой и ожидаемой близости большинство (60%) учащихся не могли отвечать у стола учителей, при этом не испытывая дискомфорта. Однако, по мнению большинства учителей (до 70%), ученикам более комфортно отвечать с места, т.е. за своим столом, а не возле доски и стола учителя.

Причина расхождения в ответах учителей и учащихся приоткрывает, с одной стороны, незнание характера ожиданий учащихся от учителей, их желаний презентовать свое «Я», с другой стороны, бережное отношение учителя к рабочему времени на уроке и собственная уверенность в способности оперативно оценить по готовности ученика к ответу, его знание всего учебного материала. Разноплановость в причинах делового поведения порождает взаимное непонимание учителя и класса в сути их взаимодействия.

Презентация своего «Я» у стола учителя требует от ученика и публичного мышления, и богатство словаря, и умения «сосчитывать» сигналы согласия его ответа с оценкой класса, одобрения его готовности к ответу.

Опрос учащихся на уроке – важный момент оптимальной организации учебного процесса, на содержательной стороне которого идут углубленное обучение учеников и дальнейшее осмысление требований учителя, и важности традиций школы к портрету ученика данной школы.

*Портницька Н.Ф. (м. Житомир)*

## **ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ НАСЛІДУВАННЯ У ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

*В статті представлено аналіз особливостей ціннісної регуляції інвенцій і подражательних дій в продуктивно-творчій діяльності дошкільників.*

**Ключевые слова:** *інвенції, продуктивно-творча діяльність, ціннісна регуляція подражання.*

*The analysis of peculiarities of value regulation inventions and imitation of efficiently-creative activity in under school age children is presented in the article.*

**Key words:** *inventions, efficiently-creative activity, value regulation imitation.*

**Постановка проблеми.** Одним із основних джерел дитячої творчості традиційно вважаються ігрова та продуктивні види діяльності. Однак, недостатньо вивченими залишаються проблеми переростання дитячої гри у творчу діяльність і роль ціннісної регуляції у цьому процесі.

**Короткий аналіз сучасних досліджень.** Відмінними ознаками творчості, на думку В.О. Моляко, є наявність стратегій творчої діяльності [4]. Аналізуючи цінності як повторювані стратегії поведінки, які сприяють досягненню успіху, О.Л. Музика наголошує, що вони є одним із базових утворень особистості, які актуалізуються для регуляції діяльності [5]. Отже, однією з основних ознак творчості є набуття нею суб'єктивної цінності. Прийняття положення про діяльну природу здібностей вимагає врахування особливостей регуляції діяльності як механізмів розвитку творчих здібностей особистості, до яких відносяться процеси планування, контролю та прогнозування результатів [1].

**Формулювання завдань дослідження.** Розвиток творчості дошкільників передбачає формування стратегіальних тенденцій творчої діяльності та набуття ними ціннісного характеру. Постає необхідність виявлення критеріїв (ознак) цінності творчих дій дошкільників, що виникають при переході від наслідування до творчості.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження**

Вивчення особливостей ціннісної регуляції творчої діяльності дошкільників здійснювалося на основі результатів експериментального дослідження виникнення творчості у продуктивній діяльності [7]. Відповідно до умов експерименту, діти були включені в одноманітну продуктивну діяльність, успішне виконання якої дозволяло їм отримати схвалення дорослого. Інвенції, що виникали по ходу діяльності, забезпечували визнання. В умовах одноманітної діяльності діти переходили від наслідування дій дорослого до інвенційних дій, які поступово набували для них особистісної цінності.

За твердженням О.О. Конопкіна, включення особистості в рутинну діяльність веде до згортання процесів саморегуляції та зосередження на виконанні дій (виготовлення продукту). Активізація особистісного компонента (пов'язаного з ціннісними орієнтаціями особистості) викликає та виявляє розгорнуту регуляцію [2]. Описані феномени спостерігалися у процесі експерименту на етапі перенасичення одноманітною діяльністю: оволодіння діяльністю та її репродуктивне виконання викликало згортання процесів саморегуляції, тоді як інтерес до інвенцій як потенційних засобів отримання визнання з боку ровесників – розгортання саморегуляції. Включення ціннісної регуляції діяльності спостерігалося при переорієнтації дітей із відтворення дій дорослих на усвідомлення та активне використання інвенцій.

Складовими суб'єктивної моделі значимих умов виявилися уявлення дошкільників про потенційні способи отримання визнання ровесників (провідним із яких є творчість) та власні можливості творчої діяльності (усвідомлення інвенцій і наслідування як засобів отримання творчого результату). *Мета* діяльності зосереджувалася на виготовленні виробу, відмінного від зразка („Я не буду ліпити півника, зліплю щось інше”). Нечітке усвідомлення мети та складових суб'єктивної моделі значимих умов унеможлилювали попереднє програмування дітьми власних дій. Починаючи власний виріб, дошкільники не мали чіткого уявлення про кінцевий результат. Остаточне усвідомлення та уточнення мети, а також *розробка програми дій* відбувалися по ходу діяльності. *Планування* здійснювалося в залежності від

використання тих чи інших інвенцій („якщо я зміню хвіст, то вийде щось інше”, „зараз я зроблю велику кульку, а з неї може вийти ...”). Основним засобом планування діяльності стало прогнозування можливостей перенесення наслідувальних та інвенційних дій (при виготовлення крокодила один із дошкільників: „Горбочки я зліплю зверху, як Ви показували гребінець у півника” (перенесення наслідувальних дій)). Таким чином, вікова недостатність регуляторних процесів прогнозування мети та побудови програми дій спричинили ситуативну прив’язаність змістового наповнення виробу до випадкових інвенцій. Це спостерігалось у вигляді фази довизначення мети (на основі усвідомлення випадкових інвенцій) та обмеження планування кількох наступних дій, а не діяльності в цілому.

Критерієм успішності виконання завдання досліджувані вважали відмінність творчого продукту від заданого зразка. На суб’єктивному рівні про існування такого внутрішнього критерію свідчили висловлювання досліджуваних („Я роблю не так, як Ви”). На об’єктивному рівні показником цього критерію служили факти відстоювання досліджуваними власної діяльності при відсутності її схвалення з боку дорослого.

*Контроль та оцінка* діяльності здійснювалися на основі порівняння досліджуваними отриманого виробу із заданим зразком та власними уявленнями про його правильність. Для оцінки успішності інвенцій та готового виробу дошкільники послуговувалися здебільшого естетичним критерієм, про що свідчили висловлювання типу: „У мене вийшло краще, ніж у Вас”, „Я зробив красиво”. *Корекція* діяльності здійснювалася на основі уявлень дітей про реальний вигляд об’єкта („У качки не буває такого великого хвоста, треба трохи пластиліну відірвати”). Окремою формою корекції, яка свідчить про ціннісне ставлення досліджуваних до інвенцій, може вважатися цілеспрямоване експериментування з матеріалом та готовим виробом („Я зроблю з цього півника качку”, „Якщо переробити хвіст, вийде індик”). Таким чином, усвідомлювані інвенції, що виникають у наслідуванні, на рівні інвенційно-творчого наслідування стають основою для регуляції творчості дошкільників в умовах перенасичення одноманітною діяльністю.

Набуття інвенціями ціннісного характеру є показником виникнення рефлексивно-ціннісної складової наслідування, яка включає *рефлексивний, розвивальний та ціннісний* компоненти. Відповідно до положення про ціннісний характер розвитку творчих здібностей, обґрунтованого О.Л. Музикою, можна стверджувати, що прояви ціннісності наслідувальних та інвенційних дій у продуктивно-творчій діяльності дошкільників є показниками розвитку творчих здібностей [5].

Аналіз протоколів спостережень експериментальних досліджень виникнення творчості у наслідуванні показав, що прояви ціннісної регуляції наслідування та творчих дій можливі лише на етапі творчості. Виникнення та розвиток інвенційно-творчого наслідування як цінності зумовлений особистою значимістю та соціальною актуальністю інвенційних дій в умовах перенасичення одноманітною діяльністю. Інвенції як засоби задоволення потреби у визнанні закріплюються у досвіді і набувають ціннісності, яка відстоюється в умовах соціальної протидії (відсутності схвалення).

Результати досліджень дозволяють виділити ряд ознак ціннісності інвенційних та наслідувальних дій, основними з яких є усвідомлення та перенесення інвенцій і наслідувальних дій з метою створення творчого

продукту, відстоювання власних виробів і прийомів їх виготовлення та цілеспрямоване використання інвенцій як засобів творчості.

*Перенесення* прийомів виконання діяльності, на думку О.М. Лука, є одним із критеріїв прояву творчих здібностей та обдарованості особистості [3]. Широта та ступінь самостійності перенесення характеризують не тільки рівень оволодіння діяльністю, але й рівень розвитку творчих здібностей: чим ширшим є діапазон перенесення, тим більше можливостей для прояву творчості.

В експериментальних умовах перенесення прийомів виконання діяльності стосувалося наслідувальних та інвенційних дій. Діапазон ситуацій використання перенесення знаходився в межах від виготовлення однотипних виробів (півник-качка), до виробів, не пов'язаних між собою за змістом та способами виконання (при створенні метелика досліджувана Я. використала прийом притискання, засвоєний у наслідуванні ліплення півника). Первинне перенесення наслідувальних дій при виготовленні однотипних виробів є показником свідомого засвоєння дитиною способів виконання діяльності. Показником розвитку творчих здібностей є здатність до перенесення не лише наслідувальних, але й інвенційних дій (прийом перекручування деталі, випадково використаний при наслідуванні, був перенесений на виготовлення власного виробу). Усвідомлення та подальше цілеспрямоване використання випадкових інвенцій є основою для прогнозування майбутнього результату діяльності та планування творчих дій відповідно до нової мети.

Передумовою розвитку перенесення як засобу творчості є *усвідомлення інвенційних дій* та їх відмежування від наслідувальних. Усвідомлення випадкових інвенцій як засобів досягнення результату дозволяє особистості в майбутньому цілеспрямовано використовувати їх з метою створення творчого продукту. Крім того, усвідомлене розмежування наслідування та інвенцій дозволяє дитині здійснювати вибір ефективних прийомів виконання діяльності. В експериментальних умовах індикаторами усвідомленого розмежування дошкільниками наслідування та інвенцій вважалися висловлювання на зразок: „Хвіст індика я зробив так, як у Вас (до експериментатора), але повернув в інший бік”, „Тулуб півника вийшов дуже довгий, і я зробила черв'яка” (усвідомлення інвенцій).

Показником розвитку творчих здібностей є надання досліджуваними переваги інвенційним діям порівняно з наслідувальними в ситуаціях вибору способу діяльності. Усвідомлюване наслідування використовувалося лише у випадках відсутності власних прийомів виконання діяльності з метою оволодіння новими прийомами діяльності.

Результатом усвідомленого розмежування та перенесення в інші ситуації інвенційних і наслідувальних дій є здатність до їх цілеспрямованого використання у процесі творчості. В умовах дослідження ця здатність спостерігалася у формі свідомого *експериментування* з матеріалом та готовими виробами з метою отримання творчого результату. Досліджувані, які демонстрували ознаки творчої діяльності, на останньому занятті, виготовивши один виріб, не переходили до наступного, а здійснювали спроби його трансформації. Очевидно, метою такого експериментування було виявлення нових ознак готового виробу як основи для продуктивних інвенцій. Діяльність дітей при цьому носила дослідницький характер, що, на думку науковців, є основним показником творчості дошкільників. Типовою є така поведінка: досліджуваний Б., виготовивши півника, розглядає його з усіх боків, почергово змінюючи одну з деталей: „Якщо перевернути хвіст, вийде індик... Якщо

втягнути шию, схоже на лебедя..., тільки хвіст треба відірвати.. Якщо перевернути дзьоб, вийде качка.”

Описані форми експериментування з готовим виробом свідчать про зміщення акцентів мотивації діяльності з результативної до процесуальної, що надає активності ознак справжньої творчості [6]. Регуляція діяльності здійснюється вже не у відповідності з заданим зразком, а з інвенціями, які набувають цінності для дитини.

Одним з основних показників розвитку творчих здібностей ми вважаємо здатність дошкільників до *відстоювання власного способу діяльності* в умовах відсутності соціального схвалення. На рівні поведінкових проявів відстоювання творчості виявлялось у вигляді протиставлення власної діяльності наслідуванню, що супроводжувалось різкою відмовою виконувати завдання дорослого (досліджувана Г.: „Я не буду з вами ліпити півника. Я буду ліпити пташку синичку... У мене немає півника.”). Суб’єктивна значимість обраного способу діяльності підтверджувалася висловлюваннями типу „я хочу зліпити ...”, „в мене вийде”.

Відстоювання власної діяльності в умовах її ігнорування дорослим свідчить про набуття творчістю статусу цінності, задля досягнення якої дошкільники здатні поступитися соціальним схваленням. Очевидно, в цьому випадку можна говорити про домінування мотивів визнання та самовираження над мотивами соціальної бажаності. Інвенційні та наслідувальні дії при цьому є засобами творчості та розвитку творчих здібностей.

Додатковими показниками цінності інвенцій у продуктивній діяльності дошкільників є *обмін інвенціями* та використання їх як засобів отримання визнання. Очевидно, взаємні інвенції виконують функцію ціннісної підтримки, яка спонтанно виникає в процесі взаємодії дошкільників при виконанні одноманітної діяльності. Відсутність схвалення дорослого компенсується визнанням ровесників, що стимулює досліджуваних до подальшого використання інвенцій. Однією з основних форм визнання при цьому є взаємне наслідування інвенцій (в процесі діяльності досліджувані Б. та І. почергово обмінюються ролями об’єкта для наслідування та наслідувальника, демонструючи інвенції). Така поведінка досліджуваних підтверджує поширену думку про те, що творчу особистість характеризує здатність не тільки демонструвати свої досягнення, але й цінувати досягнення інших.

Іншою формою спонтанного поцінування дошкільниками досягнень один одного є надання допомоги при наслідуванні інвенцій. Дошкільники здатні, виявляючи визнання, просити та пропонувати допомогу („Покажи, як ти ліпиш...”, „Давай я тобі зроблю ...”). Очевидно, таке поцінування дошкільниками досягнень один одного повинно складати основу ціннісної підтримки розвитку творчих здібностей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, в умовах одноманітної діяльності, інвенції, набуваючи цінності для особистості, утворюють змістову домінанту діяльності, на основі якої здійснюється регуляція інвенційно-творчого наслідування у продуктивно-творчій діяльності. Високий рівень наслідувальної діяльності в поєднанні зі здатністю до усвідомленого цілеспрямованого використання інвенцій як засобів творчості є свідченням формування творчої спрямованості та одним із ключових показників розвитку творчих здібностей дошкільників. Перспективами подальших досліджень є вивчення вікових особливостей виникнення ціннісної регуляції наслідування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С. 44-51.
2. Конопкин О.А. Структурно-функциональный та содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – №1. – С. 27-42.
3. Лук А.Н. Психология творчества. – М., Наука, 1978. – 126 с.
4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
5. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту // 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. 232-240.
6. Пономарев А.Я. Психология творчества и педагогика. – М., Педагогика, 1976. – 280 с.
7. Портницька Н.Ф. Експериментальне дослідження особливостей наслідування в процесі продуктивної творчої діяльності дошкільників // Педагогіка та психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. – №6. – С. 156-163.

*Прокоф'єва О.О. (м. Київ)*

### ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕР МАНІПУЛЯТИВНИХ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

*В статье рассматриваются особенности проявления манипулятивных межличностных отношений в юношеской среде. Автор эмпирически устанавливает распространенность отдельных манипулятивных стратегий, определяет сферы манипулятивных межличностных отношений, а также выделяет личности-манипуляторов, которые присутствуют в разных сферах жизни юношей. К статье прилагается составленная автором анкета для изучения сфер манипуляций.*

**Ключевые слова:** *манипулятивные межличностные отношения, юношеский возраст, частота попадания в манипуляции, сферы манипуляции, личности-манипуляторы.*

*Peculiarities of demonstration of manipulative interpersonal relations in youthful environment are on the carpet of the article. The authour empirically proves abundance of separate manipulative strategies, determines spheres of manipulative interpersonal relations, and also separates persons-manipulators, which are present in different spheres of teen-ager's life. Form to study spheres of manipulations created by authour is accompanied to the article.*

**Keywords:** *manipulative interpersonal relations, teen-age, frequency of hitting to manipulations, spheres of manipulation, persons-manipulators.*

**До постановки проблеми.** Виокремлюючи маніпулятивні міжособистісні стосунки в окремий тип ми даємо їм таке визначення: це суб'єкт-об'єктний вид міжособистісних стосунків, що здійснюється за допомогою прихованого психологічного впливу з метою порушення у об'єкта намірів, які не відповідають актуальним бажанням, але необхідні маніпулятору для досягнення власних цілей і отримання одностороннього зиску. Такі стосунки характеризуються бездуховністю, речовим ставленням до людей, відображають вияв неплідної орієнтації характеру, проте зовнішньо виглядають пристойно.

Маніпулятивні міжособистісні стосунки як вид психологічного впливу спричиняють певні зміни в психологічній структурі особистості та зачіпають, як стверджує М.М. Поліщук, потребово-мотиваційну (знання, переконання, ціннісні орієнтації, потяги, бажання); інтелектуально-пізнавальну (відчуття, сприйняття, уявлення, уява, пам'ять, мислення); емоційно-вольову (емоції, почуття, настрої, вольові процеси) і комунікативно-поведінкову (характер і



особливості спілкування, взаємодії, взаємовідносин, міжособистісного сприйняття) сфери [8, с. 8]. В. Тараненко стверджує, що більшість маніпуляцій заснована на синдромах екзистенційного вакууму і патологічного злиття. Маніпулюючи, людина ніби заповнює свій екзистенційний вакуум, що для неї є згубним через неможливість продуктивної творчості, психологічної закритості [11, с. 40-64].

**Проблематика роботи.** Дослідження Н.В. Волинця показали, що найчастіше маніпулюють студентами батьки, потім викладачі, на третьому місці друзі [2]. Самі студенти найчастіше маніпулюють батьками, друзями, використовуючи гедоністичний морально-психологічний вид маніпуляції задля виклику необхідної емоційної реакції. 73,39% респондентів Н.В. Волинця вважають маніпуляцію позитивним явищем [2]. Це дослідження вказує на надмірну поширеність маніпуляцій і вимагає поглибленого їх вивчення.

**Аналіз стану розробленості проблеми у спеціальній літературі.** Психологічну маніпуляцію досліджують сучасні українські вчені О.О. Баклюков, О.Л. Мерзлякова, О.В. Місніченко, Т.І. Пашукова, В.Е. Петухов, Н.В. Пророк, В.І. Тараненко та інші. Зокрема, Н.В. Волинець [2] вивчає гендерні особливості маніпуляцій у спілкуванні студентів, О.В. Кравченко [4] досліджує маніпулятивні техніки впливу шахрая на потенційну жертву і розробляє соціально-психологічний портрет шахрая, О.М. Пелехатий [7] вивчає особливості маніпулятивної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, І.В. Секрет вивчає мовні особливості маніпуляції [10]. Російські вчені Є.Н. Волков, Є.Л. Доценко, Д.Ю. Устінов та інші також вивчають психологічну маніпуляцію. Наприклад, В.В. Знаков [3] досліджує маніпулятивну поведінку, макіавеллізм особистості та взаєморозуміння у міжособистісному спілкуванні, Л.І. Рюмшина [9] вивчає вплив маніпулятивних настанов на взаєморозуміння. Психологічну маніпуляцію вивчають іноземні автори, серед яких В.П. Шейнов, Е. Шостром, К. Штайнер, Р.В. Левін та ін.

**Метою нашого дослідження** є встановлення особливостей прояву маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому середовищі. Визначення поширеності окремих маніпулятивних стратегій, сфер маніпулятивних міжособистісних стосунків і осіб-маніпуляторів, які присутні у різних сферах життя юнаків.

**Матеріали дослідження.** З урахуванням специфіки провідної діяльності юнаків базою для емпіричного дослідження нами був обраний Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького. Дослідження проводилося протягом 2008-2009 років, кількість респондентів склала 313 осіб (вибірка представлена 24% юнаків і 76% юнок) у віці 16-23 років, що відповідає визначенню юнацького віку І.Ю. Кулагіної і В.М. Колоцького [6].

Нами була розроблена анкета (додаток 1), що містить зразки характерних ситуацій, які є найпоширенішими зразками маніпулятивних міжособистісних стосунків. Анкета складається з 17 ситуацій, які можна поділити на п'ять груп. До першої групи входять ситуації, які викликають дисбаланс, «дивність» емоцій, характеризуються повторюванням емоцій або їх різким виплеском, вказуючи на те, що маніпуляція розпочата (питання 4, 11, 13). Однією з головних ознак маніпуляції є усвідомлення незручності, почуття внутрішньої боротьби: не хочеться щось робити, а доводиться, тож до другої групи входять ситуації, які викликають ці відчуття (питання 1, 8, 17). Третю групу

представляють ситуації використання психологічного тиску за допомогою власних (питання 5, 7, 12, 16) і притягнутих, займаних сил (питання 3, 15). Ситуації з інформаційним оздобленням маніпуляції (питання 3, 14) складають четверту групу, зокрема у цій групі представлена маніпуляція, що створюється в умовах дефіциту часу (питання 2). П'яту групу складають ситуації, які активізують головні мішені маніпуляції – почуття провини і стереотипність мислення (питання 6, 9, 10).

Первинні дані анкетування були оброблені математичними і статистичними методами. Для оцінки значимості відмінності між юнаками і юнками у вибірці, а саме чи не випадковими похибками експерименту викликане знайдена відмінність ми користувалися t-критерієм Ст'юдента

$$(t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{n_1 s_x^2 + n_2 s_y^2}{n_1 + n_2 - 2} \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}) \quad [5, \text{с. 344}],$$

з перевіркою нормальності розподілу дисперсій вибірок. Наша вибірка (n=313), згідно [5, с. 341], має асимптотично нормальний закон розподілу, дисперсії двох сукупностей порівнювались з

використанням критерію Фішера:  $F = \frac{\frac{1}{n_1 - 1} [(n_1 - 1) \hat{s}_1^2 / S^2]}{\frac{1}{n_2 - 1} [(n_2 - 1) \hat{s}_2^2 / S^2]} = \frac{\hat{s}_1^2}{\hat{s}_2^2}$  [5, с. 351].

У середньому в ситуації маніпулятивних міжособистісних стосунків дуже часто (а саме кожного дня) потрапляють 7% опитаних нами осіб юнацького віку (серед юнаків – 9,9%, серед юнок – 6,2%). Декілька разів на тиждень – 17,2% респондентів (серед юнаків – 15,8%, серед юнок – 17,6%). Декілька раз на місяць – 31,3% (серед юнаків – 28,6%, серед юнок – 32,1%). Раз на місяць і рідше – 44,5% (серед юнаків – 45,7%, серед юнок – 44,2%) (рис. 1).

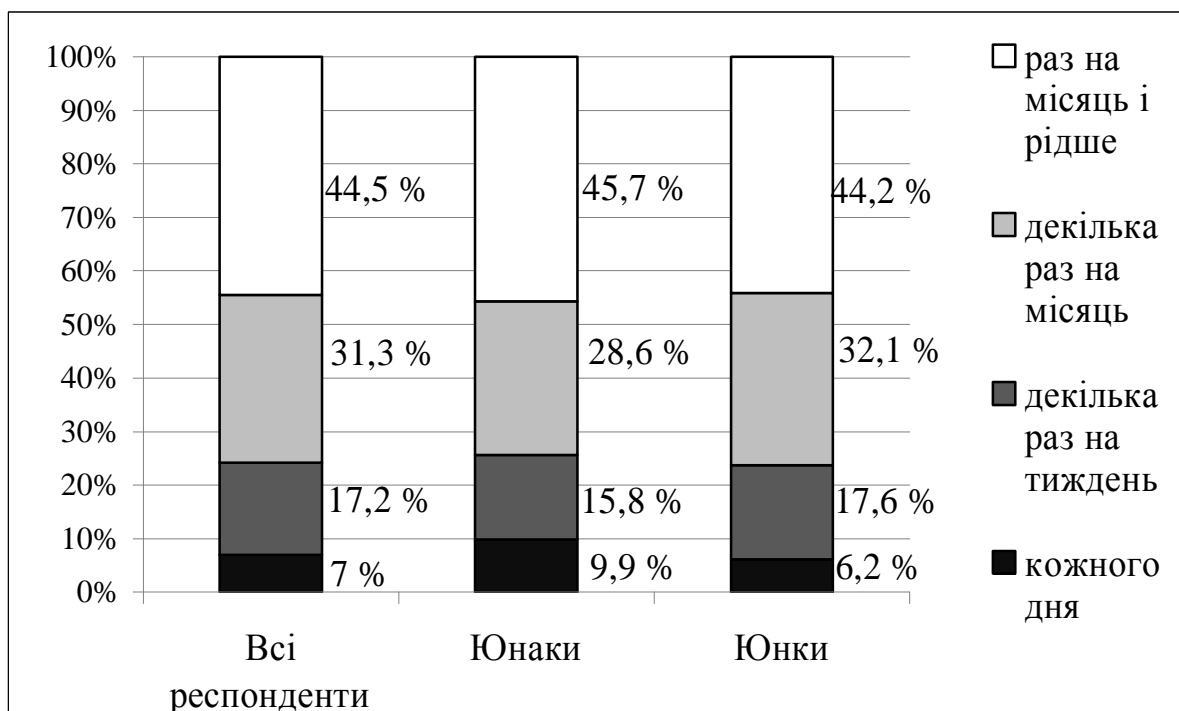


Рис. 1. Частота потрапляння осіб юнацького віку у маніпулятивні міжособистісні стосунки (%)

Відповідь «декілька разів на місяць» частіше дають юнки (відмінність встановлена на рівні значимості  $p=0,01$ ) (таблиця 1). Таким чином, часто і дуже часто вплив маніпулятивних міжособистісних стосунків відчувають на собі 24,2% респондентів (серед юнаків – 25,7%, серед юнок – 23,7%), що вказує на занадто широку поширеність маніпуляцій у міжособистісних стосунках юнацького віку. Інколи і рідко помічають такий вплив – 75,8% (серед юнаків – 74,3%, серед юнок – 76,3%), це також тривожний показник, тому що успішну маніпуляцію психологічно не підготована людина помічає рідко, отже є загроза, що ці респонденти потрапляють під маніпуляції, але не помічають їх. Г.О. Балл і М.С. Бургін звертають увагу на те, що частіше має місце не односторонній вплив суб'єкта, а їх взаємовплив [1, с. 61]. Кожний вплив А на В і В на А є монологічним, тобто кожен із партнерів прагне до своєї мети, отже ця взаємодія є псевдодіалогічною, і партнери можуть не помічати маніпулятивних ходів один одного. Для гармонійних стосунків потрібний перехід до співробітництва, а це означає вихід за межі монологічного типу впливів і перехід до діалогічного, який передбачає визнання за партнером усіх суб'єктивних якостей і принципову готовність корегувати свою мету під впливом партнера.

Таблиця 1

**Результати перевірки значимості відмінностей вибірових посередніх у юнаків і юнок у відповідях на анкету «Ситуації»**

Відповідь	$\bar{x}$	$\bar{y}$	$S_x^2$	$S_y^2$	$F_{кр.}$		$F$	$t_{кр.}$		$t$	$ t $
					$p=0,05$	$p=0,01$		$p=0,05$	$p=0,01$		
а	1,17	0,81	3,34	1,61	1,3439	1,5167	2,07	1,9676	2,5917	1,94	1,94
б	1,87	2,29	2,49	3,23	1,3439	1,5167	1,30	1,9676	2,5917	-1,83	1,83
в	3,38	4,19	3,89	3,24	1,3439	1,5167	0,83	1,9676	2,5917	-3,30	3,30**
г	5,39	5,76	6,78	5,86	1,3439	1,5167	0,87	1,9676	2,5917	-1,12	1,12
д	5,18	3,96	8,45	6,30	1,3439	1,5167	1,34	1,9676	2,5917	3,54	3,54**
е	4,20	4,65	9,12	8,86	1,3439	1,5167	0,97	1,9676	2,5917	-1,16	1,16
ж	1,21	1,10	6,38	4,38	1,3439	1,5167	1,46	1,9676	2,5917	0,37	0,37
з	0,72	0,14	2,20	0,32	1,3439	1,5167	6,92	1,9676	2,5917	4,98	4,98**
и	4,29	5,16	9,60	9,43	1,3439	1,5167	0,98	1,9676	2,5917	-2,14	2,14*
к	5,38	5,56	7,87	9,27	1,3439	1,5167	1,18	1,9676	2,5917	-0,44	0,44
л	1,49	2,62	3,53	6,20	1,3439	1,5167	1,75	1,9676	2,5917	-3,62	3,62**
м	1,08	1,07	1,57	1,32	1,3439	1,5167	1,19	1,9676	2,5917	0,07	0,07
н	3,63	3,86	9,06	7,65	1,3439	1,5167	0,84	1,9676	2,5917	-0,61	0,61
о	1,41	2,73	4,62	6,67	1,3439	1,5167	1,44	1,9676	2,5917	-4,04	4,04**
п	1,41	1,59	4,91	4,33	1,3439	1,5167	0,88	1,9676	2,5917	-0,67	0,67
р	6,13	7,27	9,45	10,7	1,3439	1,5167	1,14	1,9676	2,5917	-2,66	2,66**
с	4,08	4,69	9,41	11,2	1,3439	1,5167	1,19	1,9676	2,5917	-1,42	1,42
т	1,75	1,52	2,94	2,64	1,3439	1,5167	1,11	1,9676	2,5917	1,06	1,06
у	1,54	1,41	3,24	2,48	1,3439	1,5167	1,31	1,9676	2,5917	0,60	0,60
ф	0,72	0,30	1,99	1,13	1,3439	1,5167	1,75	1,9676	2,5917	2,77	2,77**
х	0,61	0,20	2,40	0,35	1,3439	1,5167	6,94	1,9676	2,5917	3,35	3,35**

$n_x=76; n_y=237; k=311; k_x=75; k_y=236,$

де  $\bar{x}$  - середнє значення (юнаки),  $\bar{y}$  - середнє значення (юнки),  $S_x^2$  - дисперсія (юнаки),  $S_y^2$  - дисперсія (юнки),  $F_{кр.}$  - критичне значення  $F$ -критерію Фішера для вибірки з кількістю 313 респондентів,  $p$  - рівень значимості,  $F$  - значення  $F$ -критерію Фішера,  $t_{кр.}$  - критичне значення  $t$ -критерію Стьюдента для вибірки з кількістю 313 респондентів,  $t$  - значення  $t$ -критерію Стьюдента,  $|t|$  - значення  $t$ -критерію Стьюдента по модулю,  $n_x$  - кількість юнаків у вибірці,  $n_y$  - кількість юнок у вибірці,  $k$  - ступінь свободи,  $k_x$  - ступінь свободи у вибірці юнаків,  $k_y$  - ступінь свободи у вибірці юнок  
 \* - відмінність між юнаками і юнками є на рівні значимості  $p=0,05$   
 \*\* - відмінність між юнаками і юнками є на рівні значимості  $p=0,01$

Прояв маніпулятивних міжособистісних стосунків вдома відчувають 18,3% респондентів (серед юнаків – 17,7%, серед юнок – 18,8%). В університеті – 20% респондентів (серед юнаків – 18,1%, серед юнок – 20,8%), зокрема юнки потрапляють під маніпуляції в межах університету частіше, ніж юнаки (відмінність встановлена на рівні значимості  $p=0,05$ ) (табл. 1). У спілкуванні з друзями потрапляють під маніпуляції - 22,2% опитаних (у юнаків – 22,7%, у юнок – 22,4%). У повсякденному житті за межами дому, університету, дружнього спілкування, наприклад, у громадському транспорті, магазині, прояв маніпулятивної поведінки на собі відчувають 4,3% респондентів (у юнаків – 4,5%, у юнок – 4,3%). Сумісний побут з однолітками, наприклад, проживання у гуртожитку чи знімній квартирі мають 30,4% респондентів, прояв маніпулятивних міжособистісних стосунків відчувають 15% із них (серед юнаків – 16,8%, серед юнок – 14,6%). 15% респондентів мають досвід трудової діяльності, 7,6% із них відчувають у ній прояв маніпуляцій на собі (серед юнаків – 9,6%, серед юнок – 6%), зокрема, юнаки частіше, ніж юнки (на рівні значимості  $p=0,01$ ) (табл. 1). Досвід спілкування з інтимним партнером, чоловіком або дружиною мають 75,1% респондентів, прояв маніпулятивності у таких міжособистісних стосунках відчувають 12,6% із них (серед юнаків – 10,6%, серед юнок – 13,2%) (рис. 2), зокрема, юнки частіше стають об'єктами маніпулятивних міжособистісних стосунків у цій сфері спілкування, ніж юнаки (на рівні значимості  $p=0,01$ ) (табл. 1).

Для створення належних психологічних умов запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам важливим є виокремлення осіб, які найчастіше намагаються маніпулювати юнаками і юнками, а також вивчити, які саме стратегії застосовують ці особи.

Респонденти вказують, що ситуації маніпулятивних міжособистісних стосунків у 13,7% випадків створюють їх батьки (серед юнаків цей показник становить 14,5%, серед юнок – 13,4%), інші родичі, наприклад, брати, сестри, дідусі, бабусі тощо, - у 5,6% випадків (серед юнаків – 5,6%, серед юнок – 5,5%). Близькі люди, а саме інтимні партнери, чоловік або дружина, які є у 75,1% респондентів (зокрема, у 59,2% юнаків і 80,2% юнок), були помічені респондентами за спробами маніпулювати ними у 11,6% випадків (серед юнаків – 9,5%, серед юнок – 11,8%). Зокрема, юнки частіше, ніж юнаки відчувають їх маніпулятивні спроби (відмінність встановлена на рівні значимості  $p=0,01$ ) (таблиця 1). Спроби маніпулювання однолітками їх статі були помічені респондентами у 25,2% випадків (серед юнаків – 24,4%, серед юнок – 25,2%), зокрема, юнки частіше, ніж юнаки відчувають їх маніпулятивні спроби (на рівні значимості  $p=0,01$ ) (табл. 1), а однолітками протилежної статі у 16,4% випадків (серед юнаків і юнок показник однаковий - 16,2%). На думку респондентів викладачі маніпулюють ними у 5,2% випадків (юнаки – 6,1%, юнки – 4,9%), випадкові люди намагаються маніпулювати у 5,7% випадків (серед юнаків – 7%, серед юнок – 5,3%).

Респондентів, які мають досвід роботи (таких 15%, зокрема, 31,6% юнаків і 9,7% юнок), у 9,7% випадків намагаються втягувати у маніпулятивні міжособистісні стосунки колеги по роботі (серед юнаків – 9,1%, серед юнок – 10,7%), у 7,1% випадків – начальство (серед юнаків – 7,6%, серед юнок – 7,1%) (рис. 3), маніпулятивні спроби колег і начальства частіше помічають юнаки, ніж юнки (на рівні значимості  $p=0,01$ ) (табл. 1).

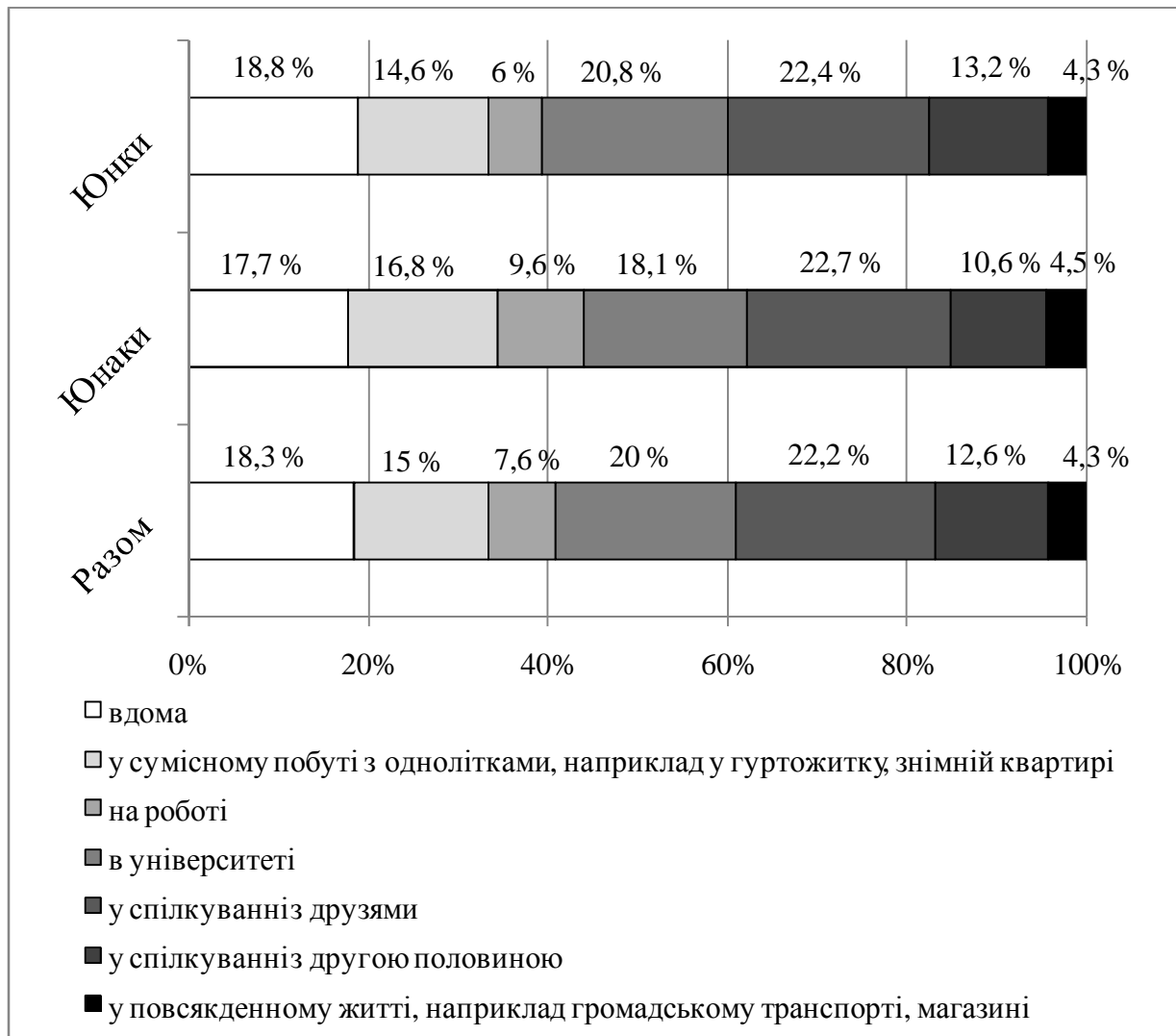


Рис. 2. Сфери прояву маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому віці

**Висновки.** Таким чином, найбільш психологічно ризикованою стосовно спроб маніпулювання сферою спілкування у юнацькому віці є, насамперед, міжособистісні стосунки з друзями, міжособистісні стосунки в університеті і вдома. Достатньо ризикованою є сфера міжособистісних стосунків у сумісному побуті з однолітками і спілкування з партнером. Менш ризикованими є міжособистісні стосунки на роботі і у повсякденному житті. Статистично більш ризикованим (щодо потрапляння у маніпулятивні міжособистісні стосунки) для юнок є спілкування з другою половиною і в університеті, для юнаків – стосунки у межах трудової діяльності.

Найчастіше особи юнацького віку потрапляють у ситуації маніпулятивних міжособистісних стосунків, які створюють однолітки однієї статі з ними, часто такі ситуації створюють однолітки протилежної статі, батьки й інтимні партнери. Рідше такі ситуації створюють колеги по роботі, начальство, випадкові люди, родичі (брати, сестри, дідусі, бабусі тощо) і викладачі. Статистично частіше, ніж юнаки, у ситуації маніпулятивних міжособистісних стосунків, які створюють однолітки однієї статі з ними і партнери, потрапляють юнки. Юнаки статистично частіше, ніж юнки, потрапляють у ситуації маніпулятивного впливу, які створюють колеги по роботі і начальство.

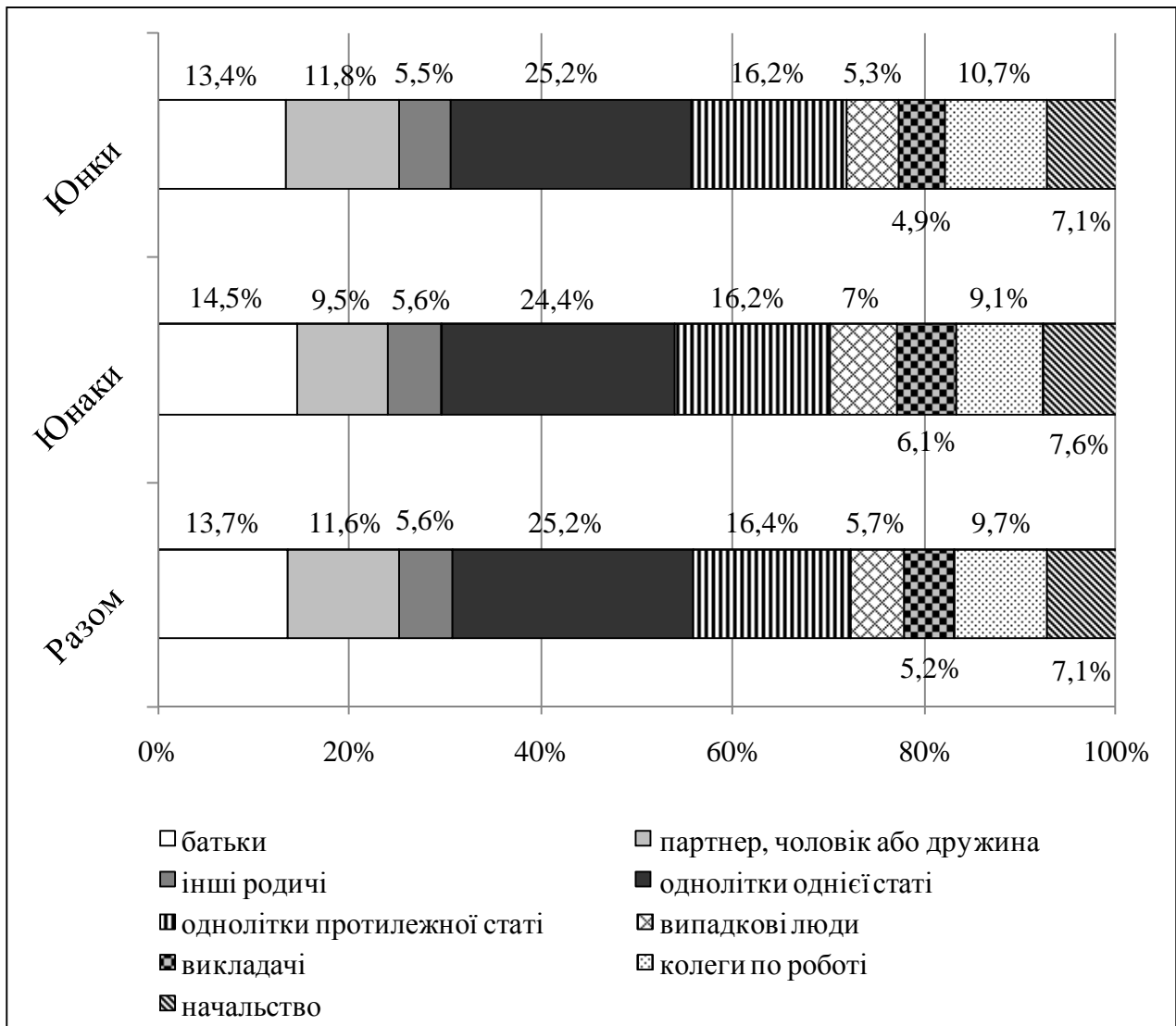


Рис. 3. Особи, які створюють ситуації маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому віці

Якщо маніпуляція стає основним способом взаємодії, на рівні особистісних настанов включаються у ціннісно-смыслову сферу особистості, вони руйнують саме спілкування, орієнтують людину на одностороннє розуміння іншого, а не на взаєморозуміння, яке є суб'єкт-суб'єктною взаємодією, стверджує Л.І. Рюмшина [9, с. 93].

Отже, створення психологічних умов запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці є актуальним.

**Практичне значення.** Маніпулятор здійснює вплив на об'єкт маніпуляції через особливості власного світогляду і особистості. Об'єкт маніпуляції, з огляду на особливості свого світогляду і особистості, також може маніпулювати іншою людиною, яка є психологічно слабкішою, і стає маніпулятором для нового об'єкту впливу. Отже, для об'єкта маніпуляції потрібно створити такі психологічні умови, щоб він, по-перше, не піддавався маніпуляції і, по-друге, не прагнув маніпулювати психологічно більш слабкою людиною. Отримуючи знання про механізми маніпулятивних міжособистісних стосунків, молодь матиме змогу виробити антиманіпулятивні переконання, які є специфічним психологічним імунітетом проти маніпулювання у будь-якій сфері життя.

**Перспектива подальших досліджень** полягає у розробці програми глибокого усвідомлення феномену маніпуляції у міжособистісних стосунках для осіб юнацького віку.

Додаток 1

### Анкета «Ситуації»

**Інструкція.** Прочитайте першу ситуацію. Визначте, як часто ви потрапляєте у таку чи подібну ситуацію і запишіть відповідь із запропонованих варіантів у перший стовпчик на бланку відповідей. Визначте, у яких сферах вашого життя відбуваються такі ситуації і запишіть у другому стовпчику одну чи декілька відповідей із запропонованих або надайте власну. Визначте, які люди створюють такі ситуації у вашому житті, і запишіть у третьому стовпчику одну чи декілька відповідей із запропонованих або надайте власну. Переходьте до наступної ситуації.

#### Ситуації.

1. Ви потрапляєте у ситуацію, коли хтось хоче, щоб ви повели себе «у відповідності з...», звертається до ваших рольових позицій (наприклад, «ти ж мій син...», «ти ж мій друг...»), адресується до ваших звичок чи встановлених між вами ритуалів.

2. Хтось звертається до вас невчасно. При цьому вибачаючись каже, що розуміє, що вам ніколи, і він відбере лише декілька секунд. Таким чином Ви приймаєте рішення в умовах обмеженого часу.

3. Ви виконуєте прохання людини, яка у спілкуванні з вами спирається на третю особу чи на узагальнених інших (наприклад, «я від Миколи Миколайовича...», «я не за себе прошу, я за колектив...» або «а ось інші...», «а всі підтримали цю ідею...»).

4. Одні і ті ж самі негативні емоції (наприклад, почуття провини, некомпетентності, приниження, протесту, плач, агресія, туга, почуття самотності тощо) систематично виникають у вас при зустрічі з певною людиною або у певних умовах, точно приурочені до якихось подій.

5. Ви відчуваєте, що вашою любов'ю і повагою спекулюють. Наприклад, «якщо б ти мене любив, то ніколи б так не вчинив...», «якщо ти б мене поважав, то зробив би так, як я кажу...».

6. У певний момент спільної з кимось праці Ви відчуваєте її безперспективність, руки опускаються, хочеться махнути на партнера рукою і самому виконати його частину роботи.

7. Вам виявляють однобічні люб'язності і послуги, які виходять за межі звичних.

8. Вам не хочеться щось робити, говорити, а доводиться, тому що інакше – незручно, ви будете «погано виглядати» в очах оточуючих.

9. Ваші помилки драматизують, перебільшують, грають на них.

10. Ви прийняли певне рішення, але ситуація змінилась, і ви бажаєте змінити його. Вам нагадують, що змінювати раніше прийняте рішення невірно і соромно.

11. Бувають ситуації, коли до Вас одночасно приходять протилежні почуття, наприклад, гордість разом з образою, радість з недовірою, розчулення разом з тривогою, вам одночасно смішно і неприємно.

12. Ви не можете відмовити людині, яка користується своїм статусом, посадою, віком, для того, щоб ви погодились із нею.

13. У вас виникає «дивний» прояв емоцій у момент обговорення несуттєвих подробиць. Трапляється різкий сплеск емоцій, який здається невинуватим об'єктивними характеристиками ситуації (наприклад, ви стаєте напруженим чи агресивним, виникає почуття образи або провини).

14. У ситуаціях, де Вас порівнюють з іншими (наприклад, «він краще тебе...», «а ось інші...»), ви волієте не обстоювати свою думку.

15. Ви виконуєте прохання людини, при спілкуванні з якою чуєте подібні фрази на свою адресу: «ось поскаржуся..., він тобі покаже», «я перекажу їй, що ти робив».

16. Ви чуєте на свою адресу фрази: «через тебе мене інфаркт схопить», «з тобою я навряд доживу до старості».

17. Раптово Ви розумієте, що щось комусь «винні» (наприклад, послугу), і не можете точно пояснити звідки ця повинність взялася.

	Частота	Сфера спілкування	Особи, що створюють ситуацію
№	А – дуже часто (кожного дня) Б – часто (декілька раз на тиждень) В – інколи (декілька раз на місяць) Г – рідко (раз на місяць і рідше) Д – ніколи	Е – вдома Ж – у гуртожитку З – на роботі И – в університеті К – у спілкуванні з друзями Л – у спілкуванні з другою половиною М – у магазині, маршрутному таксі тощо – або запишіть ваш варіант	Н – батьки О – хлопець (дівчина) або чоловік (жінка) П – інші родичі Р – однолітки вашою статі С – однолітки протилежної статі Т – випадкові люди У – викладачі Ф – колеги по роботі Х – начальство – або запишіть ваш варіант

### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. - №4. – С. 55-56.
2. Волинець Н.В. Особливості маніпуляцій у спілкуванні студентів їхніх батьків та друзів у повсякденному житті / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименко. – 2006. – Т.7. – Вип.9. – 476 с. – С. 35-43.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 45-54.
4. Кравченко О.В. Психологічні особливості шахрайства. – Автореф. дис. ...канд. психол. наук/ Національний університет внутрішніх справ. – Х., 2003. – 19 с.
5. Кремер Н.Ш. Теория вероятности и математическая статистика: Уч. для вузов. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 543 с.
6. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный цикл развития человека: Уч. пособ. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
7. Пелехатий О. Соціально-психологічні особливості маніпулятивної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу // Соціальна психологія. – 2005. – №6 (14). – С.133-143.
8. Поліщук М.М. Організаційні умови застосування технології психологічного впливу в системі владних відносин: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
9. Рюмшина Л.И. Влияние манипулятивных установок личности на взаимопонимание // Мир психологии. – 2001. – №3 (27). – С. 88-93.
10. Секрет І.В. Маніпулятивний вплив як специфічний вид діяльності та передумови його реалізації / Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. VIII. – Част. 9. – 2006. – 436 с. – С. 338-344.
11. Тараненко В. Психоманипуляції вкруг нас. – К.: Ника-Центр, 2004. – 152 с.



## ПОЛІТИЧНИЙ ЛІДЕР ОЧИМА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

*В статье рассматриваются особенности критериев оценки студентами второго курса и магистрантами индивидуально-психологических, социально-психологических, личностных составляющих качеств политического лидера и выделение тех свойств составляющих личности, показатели которых влияют на оценку человеком перспективы политического лидера.*

**Ключевые слова:** лидер; политический лидер; индивидуально-психологические свойства; социально-психологические качества; личностные качества.

*Sophomores' and masters degree candidates' peculiar features of evaluation criteria of the political leader's individual-psychological, socio-psychological, personal components are under review in this article. The isolation of those properties of the components of the personalities, those influence the one's estimation of the political leader's perspectives.*

**Keywords:** leader; political leader; individual-psychological properties; socio-psychological qualities; personal qualities.

**Постановка проблеми.** Політичне сьогодення України є складним і неоднозначним. Постає воно таким не лише в експертних оцінках політологів, а і в оцінках та характеристиках різновікових громадян нашої держави. Прагнення України до інтеграції у європейське співтовариство, до втілення європейських стандартів, передусім у політичній та соціальній сферах, вимагає від держави активного звернення до такого напрямку діяльності, як формування і виховання не лише громадян суспільства, але й потенційних громадських та політичних лідерів.

Зрозумілим є той факт, що на сьогодні досить актуальними постають питання особливостей формування у молоді громадської політичної культури системи духовних цінностей, гендерної культури. Не останнє місце продовжують посідати проблеми розвитку та підтримки національної самосвідомості молоді. Представниками наукового, і не лише психологічного товариства, на сьогодні активно проводяться дослідження кола проблем, що виникають в цій галузі [1; 2; 3; 4], проте важливість означених питань все ще вимагає активізації науково-дослідницької діяльності фахівців.

Одним з найважливіших завдань сучасного суспільства є розвиток і формування гармонійної та всебічно розвинутої особистості, яка повинна прагнути до активної реалізації свого творчого потенціалу. Особливість сьогодення полягає в тому, що значна кількість молодих людей прагне до самореалізації саме у політичній діяльності. Складність і неоднозначність політичного життя та процесів, що відбуваються на теренах української держави, своєрідно позначаються на особливостях формування у молоді образу потенційного лідера-політика. Відповідно, процес співвіднесення певних рис цього образу з особистісними, власними, має свою складність і специфіку. Співставлення власних особистісних характеристик зі сформованими в сучасних умовах характеристиками образу політичного лідера відбуваються у межах соціально-нормативної та індивідуально-психологічної складових. За даними сучасних досліджень [1; 3], риси образу лідера-політика у представників громадськості молодшого віку значно відрізняються від складових образу лідера політичної сфери представників більш старшого віку. Дослідження особливостей критеріїв оцінки психологічних складових потенційного лідера-політика у представників різних вікових груп громадян все

ще вимагає активної уваги сучасного психологічного товариства. Відповідно, подібної уваги науковців потребує і вивчення особливостей виділення молоддю лідерських ознак та подальше їх співставлення з власне особистісними. Взагалі, окремої уваги заслуговує питання щодо критеріїв та варіантів висновків подібного співставлення, про ступінь відповідності власних якостей молодой людини «нормативним» лідерським.

Крім цього, актуальними на сьогодні залишаються питання, пов'язані з наявністю у молодой людини засад психологічної грамотності та культури, що передусім повинно проявитися в розумінні власних психологічних властивостей та їх оцінкою. Психологічні особливості, безумовно, не можуть не позначитися на показниках успішності людини в галузі професійної діяльності будь-якого рівня і будь-якої сфери. Тому, необхідність об'єктивності в оцінюванні власних особистісних переваг і недоліків є першочерговою в процесі побудови молодю людиною перспективних планів на майбутнє.

Враховуючи вищезазначене, *метою даного дослідження* є вивчення особливостей розподілу та оцінки представниками студентського товариства та магістрантами вищих навчальних закладів, як потенційними кандидатами, що прагнуть зайняти лідерські позиції в сучасному суспільно-політичному полі, властивостей та складових особистісної сфери сучасного потенційного політичного лідера.

При здійсненні дослідження вирішувались наступні *завдання*:

– проведення аналізу розуміння молоддю (студентів та магістрантів вищого навчального закладу) значення основних соціально-психологічних понять, пов'язаних з виділеними аспектами; оцінка студентами-респондентами та магістрантами-респондентами критеріїв індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, особистісних складових потенційного політичного лідера та рангування виділених складових; виділення студентами-респондентами та магістрантами-респондентами тих властивостей індивідуально-психологічних складових особистості, показники яких, на їх думку, будуть обов'язково впливати на реалізацію людиною перспективи політичного лідера.

*Результати теоретичного аналізу проблеми.* Курс психологічних дисциплін, що пропонується до вивчення у навчальних закладах України різного рівня акредитації, надає змогу молодій людині отримати необхідну систему знань в галузі соціальної психології та психології особистості, і, відповідно, таким чином молодь отримує певну конкретну допомогу у вирішенні питань самореалізації (творчої, професійної, особистісної). Крім того, зростаюча кількість соціальних центрів для молоді пропонує у вирішенні або з'ясуванні складних особистісно-професійних питань допомогу фахівців різних галузей, в тому числі і практичних психологів-консультантів

На сьогодні однією з важливих є проблема, що виникає під час оцінок молодими людьми особистісних психологічних властивостей та подальшого співвіднесення виявлених особливостей з складовими власноствореного та «суспільного» психологічного «портрету» лідера, що володіє певними психологічними якостями. Проблеми відповідності чи невідповідності власних якостей з необхідними лідерськими можуть виникати внаслідок того, чи адекватно відбувається оцінювання молодю людиною своїх психологічних особливостей, а також наскільки об'єктивним до реальності є створений молодими людьми образ лідера. Розуміння молодю людиною особистісних психологічних властивостей та їх врахування в перспективних планах щодо

майбутньої діяльності, є запорукою ефективності реалізації планів саморозвитку особистості.

Для вирішення ряду завдань даного дослідження, було проведено анкетування серед студентів різних спеціальностей педагогічного напрямку II курсу Сумського державного педагогічного університету та магістрантів того ж вищого навчального закладу за спеціальностями «Управління навчальними закладами» та «Педагогіка вищої школи». За основу представленої респондентам анкети, була взята анкета, представлена та апробована Гайворонською О.М. [1], в яку включено наступні блоки, спрямовані на оцінку потенційного політичного лідера за такими критеріями:

- зовнішній вигляд політика;
- комунікативні якості і уміння (темп, чіткість і гучність мови, культура мови, експресивність, уміння встановити контакт з аудиторією);
- емоційно-вольові та індивідуально-психологічні якості (незалежність, саморегуляція, наполегливість, завзятість, стійкість до стресу, емотивність, тривожність, схильність до ризику);
- ділові якості (здібність до співпраці, талант керівника, ініціативність, прагнення до успіху, відповідальність, уміння планувати свою діяльність, долати труднощі, принциповість, самостійність);
- етичні якості (дружелюбність, пихатість, егоїстичність, релігійність, додержання певних життєвих принципів, сімейність);
- лідерські якості (соціальне положення, уміння повести за собою, наполягти на своєму, досягати поставленої мети).

#### ***Результати експериментального дослідження та їх обговорення.***

У першій серії дослідження брали участь студенти віком 18-20 років кількістю 50 осіб, які прослухали курс загальної, соціальної та вікової психології, і відповіді яких, за планом дослідження, віднесені до I групи, представленої надалі. Респондентам пропонувалось прорангувати представлені положення анкети за критерієм оцінки найбільш значних для потенційного молодого лідера-політика для ефективності його політичної діяльності. Також, в кожному блоці респондентам пропонувалось виділяти найбільш вагомий складовий якостей лідера-політика.

#### ***Аналіз результатів дозволив зробити наступні висновки.***

Більшість респондентів I групи, під час аналізу представлених в анкеті критеріїв оцінки потенційного політичного лідера, віддала перевагу діловим якостям особистості (30% опитуваних). В блоці запропонованих анкетною ділових якостей респонденти (студенти) I групи на перше місце виділили здібності людини долати труднощі (40% опитуваних), на друге (23% респондентів) – відповідальність та уміння людини планувати свою діяльність.

Надали перевагу лідерським якостям, як головним серед представлених критеріїв 23% опитуваних цієї групи. 90% студентів, згідно проведеного опитування, в цьому блоці виділяють головною якістю потенційного молодого політика – вміння повести за собою та досягнути поставленої мети.

Психологічні та комунікативні складові серед представлених як головними виділені 17% респондентів. У блоці психологічних якостей перше місце займають показники наполегливості молодого лідера (47%), потім такі властивості, як схильність до ризику (30%) та стійкість до стресу (23%). Серед комунікативних здібностей перше місце (63%) посідає уміння встановити контакт з аудиторією, 26% респондентів виділяють головним критерієм культуру мови.

13% респондентів на перше місце виділили зовнішні дані політичного лідера. З представленою в анкеті переліку певних рис потенційного політичного лідера у 56% респондентів цієї групи етичні якості займають останні місця серед запропонованих критеріїв, проте 40% опитуваних виділяють у цьому блоці головною такою складовою, як підтримання лідером певних життєвих принципів.

Таким чином, результати дослідження дають нам підстави для наступних висновків. Більшість респондентів-студентів віком 18-20 років різних спеціальностей педагогічного напрямку II курсу вищого навчального закладу виділяють на перші місця в оцінці потенційного молодого політичного лідера ділові та лідерські якості, серед яких віддають перевагу таким особистісним складовим, як наполегливість (вміння долати труднощі), вміння раціонально планувати діяльність, відповідальність, прагнення до досягнення мети та вміння повести за собою. Це пов'язане, на думку респондентів, з такими індивідуально-психологічними властивостями особистості, як волява саморегуляція, схильність до ризику та стресостійкість.

Комунікативні та етичні якості, згідно оцінок респондентів цієї групи, займають низькі позиції серед представлених якостей потенційного молодого політичного лідера.

Серед причин низьких показників виборів за останніми критеріями, з нашої точки зору, по-перше можна виділити певну обмеженість системи знань респондентів, які приймали участь в дослідженні, в галузі різноманітних комунікативних технологій та можливостей їх застосування в сьогodнішньому суспільстві.

По-друге, реальність сьогodenня демонструє значні розбіжності між проголошеними етичними принципами та певними діями, які їх не лише не підкріплюють, але й, фактично, руйнують саму їх суть, що викликає, в свою чергу, соціальну зневіру та розчарування.

*Таблиця 1*

**Процентний розподіл відповідей студентів за запропонованими критеріями оцінки політичного лідера**

зовнішній вигляд	комунікативні вміння	емоційно-вольові та індивідуально-психологічні властивості	ділові якості	етичні принципи	лідерські якості
13	17	17	30	-	23

У другій серії дослідження брали участь магістранти Сумського державного педагогічного університету за напрямком підготовки «Специфічні категорії», спеціальність 8.000009 «Управління навчальними закладами» та магістранти того ж напрямку, спеціальність 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кількістю 50 осіб, віком 21-23 роки, відповіді яких, за планом дослідження, віднесені до II групи і представлені надалі.

За результатами аналізу проведеного дослідження більшість респондентів цієї групи, віддала перевагу лідерським якостям особистості (53% опитуваних). В цьому блоці виділяють головними якостями потенційного молодого політика вміння повести за собою та досягнути поставленої мети 82% опитуваних.

Надають перевагу діловим якостям, як головним серед представлених критеріїв, 35% опитуваних цієї групи. В блоці запропонованих анкетною ділових

якостей респонденти II групи виділили відповідальність та уміння людини планувати свою діяльність (76%).

Комунікативні якості лише 6% респондентів виділили як головні. Серед комунікативних здібностей перше місце (88%) займає показник культури мови та уміння встановити контакт з аудиторією

6% респондентів-магістрантів на перше місце виділили зовнішні дані політичного лідера.

Респонденти II групи психологічні складові, як головні якості потенційного політичного лідера, не виділили. Проте, в цьому блоці магістранти виділяють такі властивості, як саморегуляція (53% опитуваних), стійкість до стресу (35%), схильність до ризику (12%).

Результати цього дослідження дають підстави для наступним висновків. Респонденти-магістранти віком 20-23 роки вищого навчального закладу, що навчаються за спеціальністю «Управління навчальними закладами» та «Педагогіка вищої школи» виділяють на першому місці в оцінці потенційного молодого політичного лідера лідерські якості, серед яких віддають перевагу таким особистісним складовим, як прагнення до досягнення мети та вміння повести за собою.

На другому місці – ділові якості, а саме вміння раціонально планувати діяльність та прийняття на себе відповідальності.

Оцінюються респондентами-магістрами такі індивідуально-психологічні властивості політичного лідера, як воляова саморегуляція, стресостійкість та схильність до ризику.

Комунікативні якості, згідно оцінок респондентів другої групи, так само, як і першої, займають більш низькі позиції серед представлених якостей потенційного молодого політичного лідера.

Етичні якості у 53% опитуваних магістрантів загалом займають останні місця виділених критеріїв.

Серед причин низьких показників оцінок за вказаними критеріями, з нашої точки зору, по-перше можна виділити таку, як низька оцінка респондентами-магістрами можливостей комунікативних технологій та варіантів їх застосування на практиці. В порівнянні з отриманою системою знань з різних дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі та набутих навичок, вмінь і, загалом, досвіду за час навчання студентів II курсу та магістрантів, зрозумілими є переваги останніх. Проте, отримані дані свідчать про визнання пріоритету дієвих якостей в оцінці молоддю політичних лідерів.

*Таблиця 2*

**Процентний розподіл відповідей магістрантів за запропонованими критеріями оцінки політичного лідера**

зовнішній вигляд	комунікативні вміння	емоційно-вольові та індивідуально-психологічні властивості	ділові якості	етичні принципи	лідерські якості
6	6	-	35	-	53

За результатами дослідження можна зробити висновок про певне співпадання критеріїв оцінки потенційного політичного лідера і діапазону їх рангування представниками як студентської, так і магістрантської аудиторії за

діловими якостями політичного лідера, проте магістранти віддають перевагу в оцінці потенційного молодого політичного лідера саме лідерські якості.

Потрібно виділити те, що блок психологічних складових, запропонований в анкеті, проранговано респондентами двох груп по-різному. Так, 17% респондентів I групи (студенти) виділяють психологічні якості як головні в оцінці потенційного політичного лідера. Респонденти II групи (магістранти) не надали перевагу виділеному критерію як такому, що має займати перше місце взагалі. Важливою причиною цього є, на наш погляд, те, що студенти II курсу активно займаються вивчення психологічних дисциплін та виконують індивідуальні самостійні дослідницькі завдання в межах вивчення певних психологічних курсів. Саме це впливає на критерії оцінок студентською аудиторією особистісних складових людини, яка займається тим чи іншим видом діяльності або претендує зайняти певний статус.

Цікавим, на наш погляд, є те, що згідно результатам дослідження, студенти надають значення зовнішньому вигляду політичного лідера (13% опитуваних надали перше місце вказаному критерію), в той час, як магістранти не визнають цю складову пріоритетною.

Таблиця 3

**Порівняльна таблиця процентного розподілу відповідей студентів та магістрантів за запропонованими критеріями оцінки політичного лідера**

зовнішній вигляд		комунікативні вміння		емоційно-вольові та індивідуально-психологічні властивості		ділові якості		етичні принципи		лідерські якості	
студенти	магістранти	студенти	магістранти	студенти	магістранти	студенти	магістранти	студенти	магістранти	студенти	магістранти
3		3		17	-	0	5			3	3

**Висновки.** Проведене дослідження щодо оцінки представниками студентської та магістрантської аудиторії критеріїв індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, особистісних складових потенційного політичного лідера дало наступне:

1. Представниками студентського товариства першочергово виділяються в указаній оцінці ділові якості особистості і перше місце серед складових цих якостей – подолання труднощів на шляху до досягнення мети.

2. Представниками магістрантської аудиторії вказаний критерій займає друге місце, а серед ділових якостей більшість респондентів цієї групи виділяє вміння планувати свою діяльність та відповідальність.

3. Магістранти пріоритет в оцінці представлених критеріїв надають лідерським якостям, серед яких виділяють вміння повести за собою та досягнути поставленої мети. Ці ж якості домінують і у виборах представників студентської аудиторії респондентів.

4. Магістранти надають перевагу оцінці культури мови людини, що претендує на статус політика, в той час, як студентство виділяє значним

критерієм із запропонованих комунікативних компонентів уміння встановлювати контакт з аудиторією

З представленою в анкеті переліку певних рис потенційного політичного лідера у 56% респондентів-студентів і у 53% респондентів-магістрантів етичні якості займають останні місця серед запропонованих критеріїв. Отримані дані, на нашу думку, лише свідчать про те, що реальність політичного сьогодення демонструє значні розбіжності між проголошенням і показовістю етичних принципів та певними суперечними проголошеному діями, які стають руйнівною силою, що знищує довіру до інституції етичних принципів. Останнє, в свою чергу, викликає певну соціальну зневіру та розчарування серед молодих представників суспільства у довірі до значимості та необхідності дотримуватися етичних принципів.

Виділені проблеми підкреслюють необхідність проведення представниками психологічного, (і не лише), наукового товариства подальших досліджень в цій галузі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гайворонська О.М. Відмінності у вираженості показників, що характеризують риси іміджу політичного діяча, що позитивно сприймається представниками студентської молоді України різного віку / О.М. Гайворонська // Наук записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. акад. С.Д.Максименка]. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 30. – С. 307-319.

2. Гошовська Дарія Самоакцептація і самооцінка як детермінанти особистісного росту й гармонізації людських взаємин / Д. Гошовська // Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків: Тези доповідей учасників Міжн. наук.-практ. конференції. – Київ-Житомир: Держ. фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005 – С. 85-86.

3. Духовные ценности в системе мировоззренческих координат современной молодёжи / [Марусенко Е.А., Письменная Н.А., Брежнева Е.Б., Шклярова Т.П.] // Динаміка наукових досліджень – 2005: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Том 46: Психологія та соціологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 31-33.

4. Кривко Т.А. Проблема лідерства в психології / Т.А. Кривко, Г.В. Чуйко // Наука і освіта 2005: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. – Том 51: Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 47-51.

5. Слесик К.М. Управління процесом формування гендерної культури лідерів учнівського самоврядування / К.М. Слесик, С.Л. Губіна // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 14 травня 2008 р.) – Суми: Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2008 – С. 78-81.

6. Цуканова М.С. Національна свідомість та шляхи її формування у підростаючого покоління / М.С. Цуканова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Проблеми, закономірності та перспективи морального розвитку особистості: [зб. наук. праць]. – Серія: Психологія. Випуск 33. – Рівне: РДГУ, 2006. – С. 181-183.

*Ржавська О.А. (м. Київ)*

### ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ

*В статтє проводиться теоретический анализ понятия «социальный стереотип». Рассматриваются для более глубокого понимания этого явления психологические механизмы формирования социальных стереотипов, явлений и механизмов, которые влияют на данный процесс.*

*Ключевые слова:* стереотип, социальный стереотип, схематизация, установка, социальная идентификация.

*In the article there is theoretical analyses of the meaning social stereotype. To analyze for more deeper understanding of the phenomenon psychological mechanism of the social stereotype, phenomenon and mechanisms that influence on the posses of forming social stereotype.*

**Keywords:** *stereotype, social stereotype, installation, social identify.*

**Постановка проблеми.** Більшість процесів та аспектів свого життя людина сприймає та реагує на них, спираючись на певні власні стереотипи. Фактично людина, сприймаючи реальний світ підбудовує його прояви у свою певну систему стереотипізації, пропускаючи через них різноманітну інформацію.

У значній мірі стереотипи визначають моральні норми, формують політичні, релігійні та світоглядні концепції, саме тому в процесі міжособистісного спілкування серед представників різних етнічних груп проявляються індивідуально-психологічні та соціально-психологічні відмінності, які можуть мати різний ступінь інтенсивності їх вираження.

Соціальний стереотип є невід'ємним елементом свідомості людини. Ні одна людина не може самостійно реагувати на життєві ситуації. Адже саме стереотип, котрий акумулює стандартизований колективний досвід допомагає людині та виступає певним орієнтиром направленості поведінки індивіда.

Достатньо багато уваги приділяється вивченню впливу соціальних стереотипів на формування більш глибокого розуміння людини, соціальних груп та процесів. Але конкретні психічні механізми, які лежать в основі їх формування в не достатній мірі є вивченими.

Виходячи із актуальності, **мета** дослідження полягала в узагальненні даних, які б дозволили ширше розкрити психологічні механізми формування соціального стереотипу. Вирішувались наступні **завдання**: структурування інформації, виявлення взаємозв'язків між різноманітними психічними явищами, які впливають на процес формування соціальних стереотипів і виявлення закономірностей їх формування.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Поняття «стереотип» було вперше введено американським журналістом Уолтером Ліппманом в 1922 році. Беручи інтерв'ю він помітив, що різні люди по-різному оцінюють одну і ту ж ситуацію, подію. Він це пояснював впливом певних стійких образів, функцією яких було зведення різноманітності навколишнього середовища до певних чітко визначених категорій. По У. Ліппману стереотип виникає на основі сприймання, яке не пов'язано із прямим досвідом. Американським журналістом також було введено поняття «соціальний стереотип». В дане поняттям У. Ліппман вкладав схематизовані, упорядковані, культурно-детерміновані образи сприйняття навколишнього світу. Функція соціального стереотипу полягала в захисті певних культурних цінностей, норм, позицій. Тобто, акумулювання певного стандартизованого колективного досвіду попередніх поколінь і передання його індивідові в процесі навчання та спілкування з іншими людьми, іншими словами ним здійснюється вираження відношення, установок даної соціальної групи до певного явища, події [2; 9].

Загалом виділяють три основних концептуальних підходи в розумінні стереотипу: психодинамічний підхід, когнітивний підхід та соціокультурний підхід.

Психодинамічний підхід розглядає поняття стереотипу, як специфічне психічне формування, яке обслуговує мотиваційну сферу індивіда і обумовлене внутрішніми потребами. Загальною характеристикою даного підходу є те, що



значну роль у формуванні стереотипу відводили інтра-індивідуальним особистісним процесам.

Представники соціокультурного підходу вважали стереотип продуктом соціально-культурного розвитку в певній сучасній соціальній ситуації. Його формування пов'язували із впливом соціальних інститутів (школа, сім'я, засоби масової інформації). У процесі соціалізації представники групи набувають певну інформацію та систему оцінок стосовно своєї та інших груп. Така система за допомогою соціальних механізмів або підтверджується, або ж трансформується.

Наступний, когнітивний підхід є найпізніше сформованим, за яким стереотипи відносяться до системи обробки інформації про групу, її членів і представляють собою когнітивну формацію, яка в свою чергу є необхідною умовою соціальної перцепції [4].

Згодом, всі головні аспекти досліджень у галузі соціального стереотипу, були підсумовані Теджфелом:

1. Такий вид катетеризації є стабільним тривалий час.
2. Соціальні стереотипи набувають більш негативного забарвлення при виникненні напруженої ситуації між групами.
3. Соціальні стереотипи можуть змінюватись під впливом політичних та економічних змін, але процес зміни відбувається повільно.
4. Засвоюються та використовуються стереотипи задовго до виникнення чітких уявлень про інші групи.
5. Люди з легкістю проявляють готовність характеризувати інші соціальні групи або соціальні категорії доволі грубими та небезсторонніми ознаками.
6. Соціальні стереотипи не ставлять великої проблеми, якщо між групові відносини не характеризуються ворожнечею, але досить складно управляти ними в умовах значного напруження і конфлікту [1].

У зарубіжній та вітчизняній літературі недостатньо досліджені властивості стереотипів, але можна виділити ряд властивостей [12]: інтенсивність емоційного прояву; нерозвинутий когнітивний компонент; стійкість, яка проявляється в різноманітних ситуаціях; полярність оцінки; виступає чітким регулятором поведінки групи .

Виділяють також функції стереотипів, які реалізуються на двох рівнях: індивідуальному та груповому. На індивідуальному рівні стереотипи виконують когнітивну функцію, яка полягає у схематизації, селекції та відборі інформації, та ціннісно-захисну функцію, яка відіграє значну роль у створенні позитивного «Я-образу». На груповому рівні стереотипи можуть формувати і підтримувати групову ідеологію і позитивний «Ми-образ».

У житті стереотип виступає певним орієнтиром, направляючим поведінку людини. Таким чином, формування стереотипів є обов'язковим елементом культури, але разом з тим формування стереотипів породжує і певний консерватизм у діяльності, у тому числі й в процесі мислення [12]. Формування стереотипів є обов'язковим елементом нашої культури

Як психологічний феномен соціальний стереотип в статичному плані характеризується цілісністю, має оцінкове забарвлення; в динамічному плані ми можемо його охарактеризувати як стійкий, консервативний, ригідний по відношенню до нової інформації; в структурному плані – в ньому поєднуються елементи вольові, раціональні та емоційні.

Стереотипи також можна розділити на стереотипи поведінки та на стереотипи свідомості. Стереотипами поведінки є стійка поведінка

соціокультурної групи індивідів, які належать до неї, регулятором поведінки виступає система цінностей та норм даної групи. Стереотип свідомості є підґрунтям для формування стереотипів поведінки, оскільки фіксує ідеальні представлення системи цінностей та норм [5; 8; 13; 15].

Отже, можемо зробити висновок, що функціональним полем стереотипів є межа між свідомим та несвідомим у поведінці людини.

Значну роль у формуванні соціальних стереотипів відводиться установкам, які є основою формування соціальних стереотипів. Установки є несвідомими, на відміну від мотиву, але саме вони визначають відношення до об'єкту та сам спосіб його сприймання. Опіраючись на диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки особистості [3; 14] можна сказати, що система різноманітних диспозицій виступає регулятором поведінки та діяльності суб'єкта. За теорією Д.Н. Узнадзе, установка виникає лише при наявності певної потреби і ситуації задоволення даної потреби. Існує чотири рівні диспозиції: 1) елементарні фіксовані установки; 2) соціальні, фіксовані установки, або атитюди; 3) базові соціальні установки; 4) ціннісні орієнтації особистості.

Соціальна установка, як явище представляє собою готовність людини сприймати групи людей та соціальні об'єкти, саме вона надає когнітивному елементові соціального стереотипу зміст та його інтенсивність. За своєю структурою вона характеризується когнітивним, афективним та поведінковим елементами і виконує функції вираження, пристосування та захисту [3].

Формуванню соціального стереотипу передують соціальна установка, яка визначає наповнення та зміст самого стереотипу. Так, проявом установок у соціокультурному середовищі є обряди, засвоюючи та наслідуючи які, формується система стереотипної поведінки.

Одним із механізмів формування стереотипів є когнітивні процеси. Адже джерелом формування соціальних стереотипів є як особистісний досвід, так і соціокультурні норми та цінності [6]. Можливість організувати велику кількість проявів навколишнього світу дає формування понять та категорій у вигляді кінцевого числа категорій. Під категорією розуміється групування двох і більше різноманітних об'єктів, які мають певну спільність.

Як відмічає Г. Теджфел соціальна категоризація є нічим іншим як «...упорядкуванням соціального оточення на основі групування особистостей таким чином, який є обдуманим та прийнятним для індивіда» [15].

Соціальна категоризація впливає на соціальні схеми, які індивід застосовує у міжгрупових контактах, та визначає особистість, об'єкт або подію як складову окремої категорії. Стереотипи є змістом категорій, які відносяться щодо людей, саме тому стереотип може розглядатись як особливий тип рольових схем.

Соціальні стереотипи активуються у соціальних ситуаціях і тісно пов'язані із індивідами, які сприймаються як типові для певної групи. Таким чином соціальна категоризація є одним із механізмів формування соціального стереотипу [3; 13; 15].

У процесі соціалізації окрім категоризації, також присутнє таке явище як схематизація, яка базується на схемах, які представляють собою ряд взаємопов'язаних уявлень, соціальних установок та стереотипів. Функціональне призначення схематизації полягає у швидкому розрізненні певних об'єктів при обмежених можливостях. Існують наступні типи схем: схеми особистості, рольові схеми, схеми самості, схеми вільного змісту, та

скрипти [15]. Найбільш важливу роль у формуванні соціальних стереотипів відіграють схеми особистості та рольові схеми. Так, схеми особистості наповнюють стереотип уже сформованими індивідуалізованими структурами знань про певних індивідів, тоді як рольові схеми наповнюють його знаннями про вимоги, які пред'являються до певних соціальних ролей.

Також значна роль у формуванні соціальних стереотипів належить каузальній атрибуції. Під даним терміном розуміється інтерпретація міжособистісного сприйняття причин та мотивів поведінки інших людей [17; 11; 13]. Вивченням даного явища займалися такі науковці, як Ф. Хайдер, Е. Джонс, К. Девис та інші.

Атрибуції пов'язані із контролем; люди, котрі прагнуть контролювати, частіше створюють атрибуції, ніж ті, які до контролю не прагнуть. Атрибуції допомагають упорядкувати нову інформацію і визначати відповідність між новими та старими способами розуміння поведінки та намірів оточуючих людей [13]. Стереотипи виникають на основі достатньо обмеженого досвіду, тому висновки відповідно будуються на базі конкретної, обмеженої інформації. Саме так виникають механізми стереотипів відносно групової приналежності індивіда (належність до певної професії тощо) [3].

Емоції є важливими мотиваторами поведінки людини, це – своєрідні важливі сигнали, які сигналізують нам про те, як ми інтерпретуємо ситуації та події навколо себе, відмічає наше ставлення до того чи іншого явища.

Тому можемо сказати, що емоція надає певного забарвлення при формуванні стереотипу. Д. Мацумото відмічає, що негативні емоції процесу стереотипізації витісняються із-за невідповідностей очікуваного, що зумовлюється внутрішніми індивідуальними та культурними фільтрами. Позитивні емоції процесу стереотипізації закріплюють даний процес [13].

За Теджфелом і Дж. Тернером, соціальна ідентичність розглядається як частина самоконцепції індивіда, тобто в даному випадку можемо говорити про формування етнічної ідентичності, про етнічний стереотип, який є однією із форм соціального стереотипу, він має властивості соціального [11].

Етнічний стереотип характеризується підвищеною емоційністю та стійкістю стосовно відображення рис, притаманних певній групі. Етнічні стереотипи можуть бути глибинними і дуже стійкими, що зберігаються протягом багатьох століть, вони закріплюються в суспільних формах поведінки, і дуже важко змінюються, тому навіть можуть вважатися перманентними.

Потреба належності до певної етнічної групи розглядається багатьма науковцями, як одна з базових потреб людини, адже за допомогою цього вона адаптується, орієнтується та досягає певних соціальних цілей [6; 10].

Основним джерелом міжкультурних відмінностей в етнічній стереотипізації частіше всього визначають „спосіб класифікації світу”, яким характеризується та чи інша культурна група. Різноманітність процесів, що лежать в основі засвоєння всього різноманіття світу залежить від властивостей об'єктів класифікації, контексту, в якому відбувається цей процес, та від навичок та знань, якими володіє суб'єкт класифікації. У процесі онтогенетичного розвитку класифікація за перцептивною ознакою поступається місцем класифікації за функціональним критерієм. Тип класифікації за перцептивними критеріями називається конкретним. Абстрактним називають процес класифікації за неперцептивними критеріями, за допомогою якого виділяється загальна властивість, що об'єднує явища, з якими працює суб'єкт [9]. Процеси етнічної ідентичності та соціальної стереотипізації є механізмами,

які несуть функцію структурування поведінки, критеріїв оцінок та категоризації.

Таким чином можна стверджувати, що соціальна ідентичність є одним із механізмів формування соціального стереотипу. Також слід зауважити що досить велике значення для пояснення механізмів формування стереотипів подається комфортності, адже саме вона грає основну роль в прийнятті людьми соціальних стереотипів однієї групи по відношенню до іншої [3].

Психологічними факторами формування стереотипів є оцінка та пам'ять. Особливим типом довготривалої пам'яті є семантична пам'ять, яка базується, як правило, на узагальненнях, образах, що пов'язані із досвідом та засвоєними знаннями. Також сюди відносяться знання, накопичені за довгий період, які можуть зазнавати деяких змін.

Оцінкові судження людини виникають внаслідок виявлення індивідом релевантності стимулів, з точки зору значущості їх для нашого життя. Оцінкові дії завжди «ведуть» за собою емоційну реакцію, а згодом приймається рішення. Тому можна стверджувати, що оцінка є релевантною щодо стереотипу.

**Висновки.** Соціальні стереотипи є пристосувальним механізмом людини, адже їх формування відбувається на основі соціальних норм, які індивід пізнає в процесі соціалізації, навчання, під впливом засобів масової інформації та контактів із людьми, які мають авторитетний вплив.

У даній роботі було розглянуто когнітивний підхід щодо проблеми формування стереотипів, який пояснює їх виникнення як необхідний результат процесів соціального пізнання: категоризації, схематизації та каузальної атрибуції. Також, у даній статті розглядався соціально-психологічний підхід, який пояснює формування соціальних стереотипів як набування конкретним індивідом уже сформованих стереотипів та стереотипних поведінкових реакцій.

Формування соціальних стереотипів відбувається як в результаті дії когнітивних процесів і емоційних станів особистості, так і під впливом соціальних процесів. Отже, можна зробити наступні висновки:

1. Формування соціальних стереотипів у конкретної людини відбувається під впливом цілого ряду механізмів, які відносяться як і до особистісної сфери так і до сфери, соціальних процесів.

2. Виявлені механізми можуть взаємодіяти як окремо один від одного, так і одночасно. Функціональним полем стереотипів є межа між свідомим та несвідомим у поведінці людини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1986. – №1.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев – М., 1990.
3. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 1999.
4. Бабаева А.В. Мужское и женское поведение в истории культуры (пособие по спецкурсу) / А.В. Бабаева. – Воронеж, 2000.
5. Бергер П. Социальное конструирование реальности / Бергер П., Лукман Т. – М., 1997.
6. Бодалев А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.Н. Панферова // Человек и общество: (ученые записки НИИКСИ). – Л.: изд-во Л. ун-т. – вып. 9. – 1971.
7. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
8. Мацумото Д. Психология и культура / Д.Мацумото. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.

9. Павленко В.М., Тагліна С.О. Етнопсихологія: Навч. посібник. –К.:Сфера, 1999.
10. Платонов Ю.П. Народы мира в зеркале геополитики. – М., 2004.
11. Платонов Ю.П., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. – СПб., 1993.
12. Шихирев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. – М.: Наука, 1985.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность / Шнейдер Л.Б. – М., 2000.
14. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / Ядов В.А. // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
15. Янчук В.А. Социальное познание личности и особенности его организации / Янчук В.А. – <http://academy.edu.by/details/personnels/yanchuk/lectures/SocCogn.htm> e-mail: [sumptive@list.ru](mailto:sumptive@list.ru)

*Рибальченко О.В. (м. Київ)*

## ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ ЯК ЗАСОБУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*Статья посвящена психологической характеристике юмора и смеха как эмоционально-чувственной реакции человека, как одному из способов самореализации творческого потенциала личности, восприятие и понимание юмора в подростковом возрасте.*

**Ключевые слова:** юмор, смех, подростковые возрастные особенности, эмоциональная сфера, целостный образ “Я”, самореализация творческого потенциала личности, чувственное познание мира, особенности восприятия юмора.

*Article sacred to psychological humour description and laughter how emotionally-perceptible man reaction, as to one of self-realization methods of creative personality potential, perception and understanding of humour on level of teens.*

**Keywords:** humour, laughter, juvenile age particular features, emotional sphere, integral image “I”, perceptible world cognition, self-realization of creative personality potential, humour perception particular feature.

Перебудова господарсько-політичного механізму нашого суспільства немислима без розвитку ініціативи і творчості людей. Школа виступає у цьому контексті як підґрунтя, фундатор формування творчо активних особистостей. У нових умовах необхідна реалізація комплексного підходу до проблем формування творчих здібностей дітей, особливо старшого шкільного віку (підлітковий вік), що мають незабаром вступити у нове, доросле життя.

Підлітковий вік (старший шкільний вік) – стадія онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю (від 11-12 до 16-17 років), яка характеризується якісними змінами, пов'язаними з статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У цей період індивід має підвищену збудливість, імпульсивність, на які накладається, часто неусвідомлений, статевий потяг. Основним лейтмотивом психічного розвитку в підлітковому віці є становлення нової, ще досить нестійкої, самосвідомості, зміна Я-концепції, спроби зрозуміти самого себе і свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення. Дуже важливе значення має виникаюче у підлітка почуття приналежності до особливої „підліткової“ спільності, цінності якої є основою для власних етичних оцінок.

Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старшокласника, потрібно враховувати те особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, яке є типовим для даного віку. Це, передусім, виявляється в зміні

внутрішньої позиції підлітка в порівнянні з молодшими школярами у нього виникає прагнення до іншого, більш значного у його розумінні, самостійного життя, тобто залучення до життя та діяльності дорослих.

У підлітковому віці адресатом спілкування стає суспільство загалом. Це означає, що на даному рівні підлітком вирішується задача не просто заняття певного "місця" в суспільстві, але і проблема взаємовідносин в суспільстві, визначення себе через суспільство, тобто вирішується завдання особистісного самовизначення, прийняття активної позиції відносно соціокультурних цінностей і тим самим визначення значення існування. На цій основі Д.І. Фельдштейном виділяє три стадії процесу розвитку підлітка:

1. "Локально-капризна" (10-11 років) – прагнення до самостійності виявляється в потреби визнання з боку дорослих його можливостей і значущості через рішення епізодичних задач, переважання ситуативно-зумовлених емоцій. Вимагає визнання самого факту його як вже „дорослого”, бажання відстояти своє право ("Я хочу").

2. "Право-значуща" (12-13 років) – не задовольняється своєю участю в певній сукупності справ, у нього розгортається потреба в суспільному визнанні, відбувається освоєння не тільки своїх обов'язків, але – прав в сім'ї, в суспільстві ("Я також маю право"), прагнення до дорослості на рівні "Я можу", а не "Я хочу" і "Я повинен".

3. "Сверджуючо-дійова" (14-15 років) – розвивається готовність до функціонування у дорослому світі, прагнення застосовувати свої можливості, усвідомлення своєї соціальної долученості, загострення потреби в самовизначенні та самореалізації.

Вимога дитини пов'язана з визнанням факту його як дорослого виражається у виникненні та формуванні почуття дорослості. "Це новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює та ототожнює себе з іншими, знаходить зразки для засвоєння, будує свої відносини з іншими людьми, перебудовує свою діяльність і формується в процесі спілкування і прийняття морально-етичних норм з життя дорослих. Але спочатку елементи дорослості у зовнішньому вигляді і манері поведінки є результатом прямого наслідування". А під розвитком дорослості автори розуміють становлення готовності дитини до життя в суспільстві дорослих як повноцінного і рівноправного його учасника і відмічають двосторонність цього процесу, різні рівні усвідомленості та міри його сформованості. Він включає становлення об'єктивної готовності дитини в життя в суспільстві (об'єктивна готовність) і розвиток власне почуття дорослості, тобто відношення до самого себе як до дорослого, відчуття себе певною мірою дорослим (суб'єктивна готовність). До показників сформованості почуття дорослості Ельконін Д.Б. і Драгунова Т.В. відносять: 1) виникнення бажання, щоб навколишні відносилися до нього як до дорослого; 2) наявність прагнення до самостійності і бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання старших; 3) наявність власної лінії поведінки, певних поглядів, оцінок і їх відстоювання.

Абрамова Г.С. говорить і про формування почуття соціальної приналежності – свободи і відповідальності "Я" за своє власне втілення в конкретних, побутових виявах життя, де почуття реальності власного "Я" дає людині те достоїнство, за яким іншими людьми читається його упевненість у наявності у нього свого місця серед людей".

Крім того, відношення дорослих до підлітка також міняється: вони чекають від підлітка більше за зрілу, більш "дорослу" поведінку, що вимагає від

нього вияву вольових якостей особистості, сюди відноситися і зміну вимог до дитини в сім'ї, зумовлених реальною потребою батьків в його допомозі. Зарубіжні автори (П. Массел, Д. Кондер, Дж. Каган, А. Хьюстон) виділяють у зв'язку з цим два механізми соціалізації. Перший, направлений в кінцевому результаті на досягнення самостійності, коли дорослі, з одного боку, спонукають його до самостійності, з іншого, заохочують його залежність, а при вирішенні дитиною цього конфлікту досягається позитивний результат; другий торкається взаємовідносин з батьками, а саме, вплив їх на підлітка в більшій мірі виявляється в оцінці етичних і соціальних проблем, розуміння світу дорослих, коли вплив підлітків звичайно переважає в питаннях моди в одязі і розмовній мові, смаків у музиці і розвагах.

У перехідний період особливо інтенсивно розвивається сприйняття себе як людини певної статі, що включає специфічні для юнаків і дівчат потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, відношення до представників іншої. Зміни протікають в двох напрямках, як вважає М. Кле, перший напрямок – це звільнення від батьківської опіки, і другий, поступове входження до групи однолітків.

П. Массел, Д. Кондер, Дж. Каган, А. Хьюстон виділяють три категорії, пов'язані з розширенням кола знайомств: "групу", "компанію", "дружбу". Група, як вже відмічалось вище, допомагає підлітку триматися на рівні сучасної моди і інших віянь часу, може служити "випробувальним" майданчиком для розвитку соціальних поглядів і особистих оцінок підлітка. Компанія – більш велика, більш дифузна, на думку авторів, спільність. Підбирається звичайно на основі спільних інтересів, соціальних заходів, а не взаємних симпатій. Дружба ж це щось більш близьке, це те чого не може дати група, ровесники з класу. Вивченню особливостей розвитку різних форм спілкування підлітків було присвячене дослідження Черенкової Г.В. Нею були виділені три основні форми:

1. Інтимно-особистісна, коли взаємодія заснована на особистих симпатіях – "Я і ТИ".

2. Стихійно-групова – заснована на випадкових контактах "Я і (випадкові) Вони".

3. Соціально-орієнтоване спілкування – засноване на спільному виконанні суспільно важливих справ, що дає особовий вихід на суспільство "Я і Суспільство".

У наш час поняття "соціалізація" широко використовується в філософських, психологічних і педагогічних роботах, але суть її досліджується з різних позицій: з одного боку, соціалізація розглядається як результат розвитку людини, а з іншого – як його компонент. При цьому автори одноставні в одному: в процесі соціальної взаємодії в різній соціальній спільності дитина не тільки збагачується соціальним досвідом, але і реалізовує себе як особистість.

Особистість як суб'єкт соціальних відносин передусім характеризується автономністю, визначеною мірою незалежності від суспільства, здатною протипоставити себе суспільству. Особиста незалежність пов'язана з умінням «володарювати» над собою, а це, в свою чергу, передбачає наявність у особистості самосвідомості, тобто не просто свідомості, мислення, волі, а здатності до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки. Тобто, соціальна автономність передбачає "реалізацію сукупності установок на себе, стійкість у поведінці і відносинах, які відповідають уявленню особистості про себе, її

самооцінку” (Р. Бернс). Розглядаючи психологію самосвідомості, І. Кон спирається на модель, запропоновану М. Розенбергом, яка включає в себе ряд аспектів. На його думку, вимірювання, що характеризують окремі компоненти, або “образ я” загалом, мають на увазі:

- стійкість (стабільність або мінливість уявлення індивіда про себе і свої властивості);
- упевненість в собі (відчуття можливості досягнути поставлених перед собою цілей);
- самоповага (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності);
- кристалізацію (легкість або трудність зміни уявлення про себе).

Виходячи з цього, можна визначити наступні критерії соціальної автономності підлітків:

**Когнітивний** (усвідомлення підлітком себе в системі міжособистісних відносин і в системі його особистісного розвитку);

**Мотиваційний** (розуміння підлітком причин, що визначають вибір спрямованості його поведінки);

**Поведінковий** (адекватність вчинків власним установкам підлітка).

Останнім часом вітчизняні психологи стали більше уваги приділяти проблемі раннього виявлення, формування і розвитку творчих здібностей людини з метою створення у старшого підлітка високого творчого потенціалу.

Творча активність досліджується як складна структурно-динамічна система. Залежно від психологічних напрямів, шкіл, наукової спрямованості дослідників виокремлюються різні напрямки її вивчення: висвітлюються окремі грані природи творчості, пропонуються різні, іноді суперечливі, концепції творчості: від концептуальних, орієнтованих на розробку загально-психологічної теорії, до генетико-психологічних, спрямованих на виявлення особливостей розвитку творчої активності особистості, її здатності до різних видів продуктивної діяльності. Тому, побудова моделей розгортання творчої активності в старшому шкільному віці має вирішуватись у площині діалогу існуючих підходів.

Аналіз засвідчує продуктивність окремих поглядів зарубіжних дослідників (Дж. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Е. Фромм). Зокрема, Дж. Келлі підкреслює вихідну пізнавальну позицію особистості, вважаючи, що людина діє як дослідник у повсякденному житті. Суб'єкт активно формує своє ставлення до оточуючого (тлумачить дійсність, інтерпретує поведінку іншого, будує гіпотези, за допомогою яких прагне передбачати й контролювати події життя, включаючи в цю діяльність психічні процеси, аналогічні науковому пошуку вченого), дослідницька якість дозволяє людині творити власну долю, тим паче, що вона, зауважує Дж. Келлі, “завжди прагне до майбутнього через вікно теперішнього”. На визнанні пріоритету творчої сторони в людині будуються погляди А. Маслоу. Творчість, на його думку, є невід'ємною властивістю природи людини: “Щоб бути творчими, нам не треба писати книги, створювати музику чи живописні полотна”. “Творчість, – пише А. Маслоу, – універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження”. Тож, для гуманістичної психології, творчість є виразом здоров'я особистості.

Таким чином, ми спостерігаємо дійсно широке охоплення проблеми творчості в різних напрямках сучасної психології.

Важливими характеристиками творчої активності як особистісної структури є динамізм, “внутрішня рухливість”. Вони виражаються у



продуктивній спрямованості. Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, М.Г. Ярошевський, Д.Б. Богоявленська виділяють декілька рівнів розвитку творчої активності, пов'язуючи їх із спрямованістю особистості. Творча активність пов'язана із здатністю до саморуху, саморозвитку.

Творча активність є умовою виявлення й розвитку творчого потенціалу особистості, механізмом реалізації її здібностей, нарешті, засобом самоактуалізації. (Д.Б. Богоявленська, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко).

Психологічні фактори розвитку творчої активності особистості традиційно диференціюються на підсвідомі (емоційно-інтуїтивні) сфери та усвідомлювані. Нам уявляється, що ця класифікація має доповнюватися врахуванням важливої тенденції власного зростання особистості (саморозвитку). Існують дослідження, результати яких говорять про те, що в старшому шкільному віці цей процес є ключовим у розвитку творчої активності (І.С. Кон, І.В. Дубровін, В.А. Романець). Зазначені три групи факторів є базовими структурними компонентами категоріальної системи змістового моделювання творчої активності.

Творча активність розглядається Б.Г. Ананьєвим, О.В. Брушлинським, Г.С. Костюком, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьовим, В.А. Роменцем у двох аспектах: як суб'єктне утворення і продуктивний стан особистості. Підкреслюється, що ця активність викликає на пошукову діяльність з використанням творчого потенціалу особистості. У теорії діяльності творча активність особистості розглядається як здатність не лише самостійно визначати предмет діяльності, але й вирішувати, яка саме діяльність буде здійснюватись, а отже – які психічні структури розвиватимуться (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Давидов, С.Д. Смирнов).

Заслугує на увагу розгляд творчої активності в межах явища опредметнення – розпредметнення (Г.С. Батищев, С.Д. Максименко).

В цілому теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про особистісну природу творчої активності людини.

Наше дослідження стосується розвитку творчих здібностей у підлітковому і юнацькому віці в контексті розуміння гумору. Це особливий період, в який на основі загальної, первинної креативності, яка формується ще в дошкільному віці, розвивається спеціалізована креативність як здібність до творчості, що пов'язана з певною сферою людської діяльності. На цьому етапі людина повинен знайти зразок позитивної творчої поведінки, причому і на більш ранньому етапі розвитку креативності, в сім'ї, як зразок для дитини можуть виступати не тільки батьки, а «ідеальний герой», що володіє творчими рисами в більшій мірі. Нам представляється, що саме це створює для вчителя і освітньої установи потенційні можливості для розвитку творчих здібностей дітей шляхом демонстрування власних зразків креативної поведінки.

Педагоги-практики в своїй роботі відштовхуються від розширеного визначення творчості як специфічної діяльності людини по створенню чогось нового, протилежного стереотипному на основі отриманого досвіду і знань унікальним, тільки одній людині властивим шляхом, де вона творить себе як особистість. Таким чином, видовою відмінністю творчості від інших видів діяльності є, на нашу думку, те, що істинна творчість веде до саморозвитку людини. Однак, вже збіглий аналіз досліджень в області педагогічної психології показує, що проблема формування творчого мислення старшокласників продовжує залишатися актуальною.

Будь-яке суспільство (в більшій мірі тоталітарне, меншій – ринкове) перешкоджає формуванню соціальної автономності людини, яка, в свою чергу, не знаходить досить коштів для реалізації себе в системі соціальних відносин. У зв'язку з цим зростає необхідність пошуку непрямих засобів, що дозволяють особистості «увійти» в систему соціальних відносин. Одним з таких засобів є гумор, різновид комічного.

Філософи різних часів по-різному визначають поняття «комічного». Так, існуючі теорії розглядають «комічне» як:

- чисту об'єктивну властивість предмета (К. Розенкранц, А. Руї);
- результат суб'єктивних здібностей людської особистості (Ж. Поль, Б. Дземідок);
- внаслідок взаємовідносин суб'єкта і об'єкта, тобто як суб'єктивний образ об'єктивного світу (Ю. Борев, А.Я. Зісь, М.С. Коган, О.Н. Лук, А.М. Макарян, А.П. Моськовський, Н.Г. Чернишевський та ін.).

При цьому всі дослідники зазначають, що явище, що викликає сміх, неодмінно містить суперечність невідповідності: об'єкт, що сприймається як смішне, ми немов би приміряємо до еталонів знайомого (правильного, красивого).

Гумор як різновид комічного має наступні характеристичні параметри:

1. Він є відображенням суперечності явищ, з'єднує серйозне і смішне, і характеризується переважанням позитивного моменту в смішному.

2. Гумор має суб'єктивний характер у протилежність об'єктивному характеру інших форм комічного.

3. Своєрідність гумору пов'язана з тим, що в протилежність іншим формам комічного, що витікає з невідповідності, що інтелектуально осягається між претензією явища і його дійсною суттю, що зводить уявно значне до нікчемного, гумор передбачає уміння бачити піднесене в обмеженому і незавершеному.

4. Якщо іронія виявляє за видимою серйозністю нікчемне або смішне, то гумор, навпаки, розкриває серйозність і значущість того, що здається смішним.

Однак необхідно розмежувати почуття гумору і дотепність, які є явищами різнопорядковими. Так, дотепність є властивістю психіки і тому розглядається як одна з форм мислення, а почуття гумору є почуття, і тому розглядається серед людських почуттів. При певних педагогічних умовах ми можемо вдосконалити, «відточувати» гостроту розуму (дотепність) у тих дітей, які володіють цим від природи, але ми можемо й формувати почуття гумору, і для цього є психологічні передумови практично у кожного індивіда. Співвідношення почуття гумору і дотепності можна сформулювати таким чином: дотепність створюють (робота дотепності), а комічне знаходять (функція почуття гумору). Ряд авторів (зокрема О.Н. Лук) виділяють наступні передумови почуття гумору: здібність до відчуження, умінню бачити себе як би стороннім поглядом; здатність бачити речі під несподіваною точкою зору; «вільне» мислення, асоціювання без боязні небажаних наслідків.

При яких педагогічних умовах гумор (почуття гумору) виступає як засіб формування соціальної автономності підлітків? Нам здається, що це можливе в тому випадку, якщо педагогічне спілкування буде направлено на рішення даної задачі і зумовлене: а) адекватною реакцією педагогів на гумор учнів, де гумор виступає як засіб взаємовідносин педагога і учня; б) педагогічним впливом на учня з урахуванням індивідуальних особливостей останнього в період його комунікативного контакту, заснованого на використанні гумору; в) спеціальної підготовки педагогів і учнів до використання гумору в системі взаємовідносин.

Внаслідок проведеного нами експерименту було встановлено, що можна виділити три рівня соціальної автономності підлітків: високий, середній, низький. При цьому міра сформованості соціальної автономності учнів знаходиться в прямій залежності від віку школяра. Так, наприклад, у 8-му класі рівень соціальної автономності вище, ніж у 7-му. Як показали результати анкет, гумор сприяє збереженню індивідуальності школяра будь-якого віку. У розв'язанні конфліктних ситуацій 60% підлітків стараються звести все до жарту. Якщо говорити про різновиди гумору (словесний, мімічний, пантомімічний), то 95% опитуваних підлітків віддають перевагу словесному.

Проведений аналіз філософсько-соціальних і психолого-педагогічних досліджень, а також результати нашої експериментальної роботи дають можливість сформулювати психологічно спрямовану дефініцію поняття «почуття гумору», згідно з якою **почуття гумору - це:**

– по-перше – **соціально-психологічна властивість особистості**, яка виявляється у морально-естетичній діяльності та міжособистісних стосунках, і зумовлена рівнем інтегрованості її емоційного, інтелектуального та естетичного розвитку;

– по-друге – **складний стратегіальний пізнавальний процес**, що включає в себе стадії сприймання, усвідомлення та розуміння.

Отже, на нашу думку, **розуміння гумору** старшокласниками це найвища та завершальна стадія пізнавального процесу формування почуття гумору. Таким чином, гумор може виступати як засіб соціальної автономності підлітка при певних педагогічних умовах. Разом з тим він сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в колективі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: ЧеРо, 2003.
3. Бергсон А. Смех. – М., 1992.
4. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Автореф. докт. дис. – К., 1992. – 42 с.
5. Дедов Н.П. Диагностирующая и регулирующая роль юмора в экстремальных условиях: Автореф. канд. дис. – М., 2000.
6. Иванова Т.В. Остроумие и креативность // Вопр. психол. – 2002. – №1. – С. 76-87.
7. Иванова Т.В. Психология восприятия комического. – Самара, 2002.
8. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000.
9. Измайлов Ч.А., Черноризов А.М. Психофизиологические основы эмоций. – М.: Изд-во МГУ, 2004.
10. Карасев Л. Антитеза смеху // Человек. – 1993. – №2.
11. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості // Обд. дитина. – 2001. – №1. – С. 3-10.
12. Курганов Е. Анекдот как жанр. – СПб.: Акад. проект, 1997.
13. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Наука, 1968.
14. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977.
15. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Наука, 1982.
16. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 288 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЦІННОСТЕЙ У ЗАХІДНІЙ ГУМАНІТАРНІЙ НАУЦІ

*В статье проанализированы теоретические определения ценностей западной наукой для более ясного и понятного формулирования их определения в современной ситуации многозначительного использования этого понятия в научной литературе. Концептуальный анализ главных теоретических подходов объяснения ценностей требует осознания того, что они представляют сложные и важные цели, которые отображают культурную и идеологическую границу общества, социальной группы и личности.*

**Ключевые слова:** ценности, оценка, цели.

*In article theoretical definitions of values by the western science for clearer and clear definition's formulation its in a modern situation of significant use this concept in scientific literature are analysed. The conceptual analysis of the main theoretical approaches of an explanation of values demands that comprehension, that its represent the difficult and important purposes which display cultural and ideological border of a society, or social group.*

**Keywords:** values, estimation, purposes.

Актуальність цінностей як стабілізатора та охоронця на шляху пошуку нових парадигм життя незаперечна, а багатозначне використання цього поняття у науці загальновідоме. У цьому зв'язку важливе значення має проблематика цінностей, започаткована філософією моралі, соціологією й психологією.

Саме тому у цій статті ми аналізуємо теоретичні визначення цінностей західною наукою з *метою* більш ясного і зрозумілого формулювання їх ознак.

Вчення про цінності й сьогодні відіграє значну роль у дослідженні філософії моралі. Одне з головних питань, що містить цей сектор вивчення є знання про те, чи може воно інтегрувати теорії добра і теорії обов'язку в загальну теорію цінностей, а морального зобов'язання – в загальну теорію норм. За узагальненням французьких енциклопедистів у теорії цінностей мова йдеться швидше про добро, зло, краще, гірше тощо, тобто викладаються судження високої оцінки або знецінення, як пише Огієн (Ogien, 1996) [19]. Ці виклади, судження, містять специфічні предикати, що можна класифікувати як предикати аксіології. Ці предикати розділені на дві великі групи: позитивні характеристики (сміливий, щедрий, чесний і т.д.) і протилежні (добрий, злий, кращий, гірший і т.д.) [19]. Такі фрази, як «фахівець чесний», «справедливе життя краще, ніж красиве життя», «брехати зле» згідно із цими критеріями викладу виступають судженнями й оцінками.

Прикметник «оцінений» (фр. *évaluatif*), відноситься до суджень, чим відрізняється від відповідного іменника «цінність», що виступає видом об'єкта. Девей (Dewey, 1939) вважав, що існує два напрямки оцінювання. Оцінювати може означати виконувати інтелектуальний акт міркування й порівняння (коли, наприклад, визначається економічна вартість об'єкта), але й оцінювати може означати також відчуття специфічного хвилювання чи бажання діяти, або – мету (Theory of Valuation, 1939) [5]. Той факт, що в оцінці були залучені бажання чи хвилювання означає, що джерело цінності буде цим бажанням чи цим хвилюванням. Здається, що Девей зробив спробу остаточно встановити відмінність між родом об'єктів, про який можливо довідатися в процесі такого рефлексивного й порівняльного пошуку як оцінка й тим, чого можливо побоюватися через бажання й хвилювання. Це розходження дозволяє протиставляти ціннісні судження й цінності, що виступають у формі об'єктів,

яких побоюються, бажають чи які хвилюють. Згідно Бодон (Boudon, 1999) «цінності існують тільки ціннісними судженнями, до яких примикають соціальні теми ціннісними поняттями, стенографічно резюмують в образах спостереження, відповідно до якого будь-яка соціальна тема постійно випускає ціннісні судження» [3, 12]. Для Лавель (Lavelle, 1991) слово «цінність» прикладається «скрізь, де ми маємо справу з розривом байдужості або рівності між речами, скрізь, де одна з них повинна бути визначеною відносно іншої, вище або нижче іншої, де вона визнана вищою й заслуговує, щоб її воліти. Людина її виявляє в природній опозиції, яку встановлює між важливим і не важливим, основним і вторинним, значним й незначним, істотним й випадковим, виправданим й невиправданим. Саме в контрасті між можливим і реальним проявляється найбільш сильно відмінність цінності» [14].

Проблематика, розпочата Девей, підводить нас до сучасних теорій цінності, які розділені за двома підходами: суб'єктивним і конкретизуючим. Відповідно до суб'єктивного підходу цінність предмету, або акту залежить від інтересів, або від хвилювань агентів, доказом чого виступає зміна значущості цінності вслід за збільшенням або зменшенням інтенсивності інтересу до неї суб'єкта, або його хвилювань. Це теоретичне положення дало привід до критики багатьом вченим. Об'єктивні теорії цінності наполягають швидше на стабільності цінностей, їхній незалежності від інтересів чи хвилювань. Згідно Шелеру (Scheller, 1955) цінність предмету, або акту не залежить від інтересів, або від хвилювань агентів, але останні, можуть виявити цю цінність, або довідатися про неї за допомогою своїх інтересів чи хвилювань (Scheler, 1955; Findlay, 1963; Tappolet, 1995) [21, 8, 30]. Захисники об'єктивного підходу відхилили суб'єктивістське визначення цінності, тому що воно не бере до уваги відмінність між тим, чого бажають й тим, що бажано, тим, що часом хвилює й тим, що зворушливо, тим, що часом цікавить і тим, що цікаво. Саме таке дуже значуще розходження, дозволяє нам підтримати загальну ідею в філософії моралі, що люди не вибирають негайно, або за необхідністю те, що добре, корисне, гарне, а керуються бажаннями чи інтересами, хоч знають, що вони не добрі, не корисні, не гарні.

Сфера емоційності з її компонентами: хвилюванням, бажанням, почуттям, як виявилось, тісно пов'язана з полем цінностей. Часом доводиться зустрічати вираз «почуття справедливості», тому доцільно запитати про використання терміна почуття в царині цінності. Будон підкреслює той факт, що для того, щоб цінності були прожиті, необхідно їх схопити інтуїтивно й емоційно, що й стається у більшій частині випадків (Boudon, 1999) [3, 12].

Із соціальної точки зору, акт оцінки змушує думати про соціальну організацію, тому що оцінка цінності, відіграє регулюючу роль суспільних устроїв. Розмаїтість й індивідуальне багатство виражаються в правилах (нормах) і в їх оцінках (цінностях) для того, щоб утверджувати суспільне життя. З огляду на історію й досвід людського життя, норми й цінності, які доходять до наших днів – продукти цієї історії. Набуте знання особистості про цінності твориться з раннього дитинства як природне, а не культурне знання. Передача цілої оцінної системи здійснюється емоційно, в процесі батьківського піклування про дитину.

Семантично поняття «цінність», здається, концептуально подібним з деякими іншими поняттями. Лавель (Lavelle, 1991) у своїй праці «Трактат про цінності» [14] торкається роз'яснення різних значень цього поняття.

Слово «цінність» – субстантивна форма дієслова цінувати, що походить від латинського дієслова *valere*. Дієслово *valere* означає бути сильним, а також бути в доброму здоров'ї. У французькій класиці цінність означала мужність, що є тим же словом, як видно з французьких прикметників мужній (*valeureux*) і хоробрий (*vaillant*). У цьому сенсі мужність можна вважати принципом всіх достоїнств, тому що вона притаманна за необхідністю кожній цінності, оскільки це особиста ініціатива, що природа вселяє в людину, яка б розплавляла її власне існування, це також й акт волі.

У мові слово «цінність» представляє семантичну близькість і з іншими поняттями типу якості або цінності речі; у такий спосіб поняття цінності використане в деяких галузях, зокрема, в математичній, художній, лінгвістичній тощо, маючи на увазі різні значення. Інші відмінні поняття, що зустрічається, це матеріальні цінності й духовні цінності. Слово цінність отримує більш точне загальне вживання, як тільки обговорюються матеріальні або економічні цінності. Цінності, або вартості економічні найменш оскаржені. Вони здаються записаними в речі самі по собі. З іншого боку, не можемо заперечити, що економічна цінність (вартість) сама по собі завжди припускала у судженні, що на її розгляд віднесене духовне замовлення. Болдвин визначає цінність: «*an estimate of what price ought be*», що перекладається як оцінка того, яка ціна повинна бути. Цінність (вартість) – постійна база ціни, що завжди є нею самою, випадкова і тимчасова. Без сумніву споживча вартість незалежна, але вона – те, що у ціні є законним; ціна, що відповідає і яка є подібною ціною. Отже, цінність завжди етичний термін: тільки цінність як вартість є винятково економічним терміном. Таким чином ціна – факт, але цінність – судження.

Лавель вважає економічні цінності (вартості) – уже не тільки матеріальними, а й людськими цінностями (вартостями), тому що їх зміст стосується винятково тільки людини (Lavelle, 1991) [14]. Можна сказати про людину, що в неї є цінність у напрямку її схильностей, здібностей. Цінність людини одночасно пов'язана і з наявністю, і з певною заслугою. У першому випадку, про цінність кажуть як про владу природи над людиною, у другому – людина виражає цю цінність в своїй дії чи випромінює її присутність у можливості до дії, спілкуючись з оточенням. Сказати у побутовому розумінні, що річ гарна означає також, що у неї є цінність. При цьому не можливо заперечити в розумінні цінності прагнення, головним чином, до її морального значення. Навпаки, у слові «цінність» є пристрасть, що розум здатний ратифікувати, або виправдувати.

Можна було б також сказати, що цінність – це тільки інша назва ідеалу. Будь-яка цінність є одночасно й ідея, оскільки вона існує тільки в розумі й для ідеалу, бо носій розуму не припиняє її бажати й любити. Але ідеал суперечить реальності, оскільки він спрямований на майбутнє, а воно виключається із сьогодення. Тому, цінність не є ідеалом, який виступає чистою метою думки, що проживає майбутнє. Цінність несе в собі справжню реальність, що вимагає здійснення.

В кінці ідеї об'єктивно виявляємо цінність, тому що кінець для людської особистості – це термін бажання пов'язаний з її життям і владою свідомості, що відділяє від неї тимчасовим інтервалом, який неможливо переборювати й який зберігає у такий спосіб її ідеальний характер: це – ідеальний предмет. Цінність завжди буде виражати продовження деякого кінця, тому не можемо ідентифікувати цінність із кінцем. Крім того, навіть, коли вона втілюється в предмет, вона не може бути змішаною з ним: вона - тільки його духовний хід.

Слово «інтерес» близьке до слова «цінність» хоча, означає значущість того, якими якостями володіють речі, чим вони служать, або чого вони наполегливо просять (увага й бажання). Ціннісний пошук близький до логіки, оскільки мова йде спочатку про розпізнавання критерію цінності й усвідомлення, власне кажучи, чому цей критерій застосовується до різного змісту. Тому ці дві проблеми невіддільні й одна витікає з іншої, як вивчення цінності в загальному невіддільне від вивчення окремих цінностей. Лавель (Lavelle, 1991) підкреслює, що «цінність для філософії з'являється тільки там, де людина внутрішньо починається, там де вона чуває, де вона хоче. Аксіологія – це щось подібне до метафізики чутливості волі» [14].

Філософія моралі не єдина галузь, яка досліджує цінності. Розміркування економістів, психологів, соціологів на специфічні теми, такі як логіка переваг, або міжособистісних порівнянь, теорії ігор і прийняття рішення, теорії мотивації та соціального контролю дозволили збагатити це дослідницьке поле.

Питання, які досліджуються соціологією, стосуються соціальних цінностей і всіх проблем, що витікають з соціологічних опитувань: якою мірою цінності особистісні пов'язані з колективними? Які їх функції в загальній діяльності й у культурному житті? У чому індивідуальна поведінка мотивована такими цінностями?

Класики соціологічної науки, а саме Дюркгейм (Durkheim) і Вебер (Weber), оцінили центральною темою свого міркування саме цінності як елемент соціального життя. У Дюркгейма, як і у Вебера, цінність розглядається як єдність переконань індивідів розділена й уподібнена ними. Цінності часто представлені як результат релігійного досвіду і вважаються такими (Boudon і Bourricaud, 1986) [4, 663]. Дюркгейм (1924) [6], роздумуючи про функціональне й корисне суспільство, вважає їх творцями ідеалу. Без них індивіди нездатні перевершити один одного. У суспільстві, цінності відразу набувають смаку і схильності. Суспільні сили – це природні сили, вони поєднані. У такий спосіб ідеал, породжений реальністю, «міститься» в речах як ореол дуже особливої цінності (Fecrthak, 1996) [7, 62]. Цінності в Дюркгейма визначають соціальну свідомість. Зі свого боку Вебер (1904) [36] надає великого значення цінностям в економічній і соціальній організації подібно до соціальної й політичної еволюції. В його розгляді раціональна поведінка відносно цінності (Wertrational) – тільки форма суспільної діяльності, що співіснує з раціональною поведінкою стосовно мети (Zweckrational), з емоційною акцією й нарешті традиційною акцією.

Міркування класичних соціологів про цінності залишається апріорі теоретичним, навіть якщо Вебер (1904) [36] намагався у своїй праці про протестантську етику й дух капіталізму емпірично доводити роль цінностей у поведінці й відносинах, що їх уподібнюють, та вирішальних культурних ідей соціального існування. Цінності для цих авторів представлені, насамперед, установами, а саме релігією. Вони залучають індивідів до себе у міру того, як ті не беруть участь у їхньому визначенні. Ця концепція цінностей змушує думати про традиційні суспільства, де мислення змінюється дуже повільно (Tchernia, 1995) [33]. Boudon і Bourricaud, (1986) [4, 663], й підкреслює, що «якщо значущість цінностей, або «ідеальних колективів», стверджується класичною соціологією, то її статус залишається двозначним. Отже, Дюркгейм наполягає на «об'єктивності» цінностей.

Школа функціоналізму протистоїть концепції біхевіоризму, що в гуманітарній і соціальній науках першою в ХХ столітті, підтримала положення

про те, що цінності – це погляди, а не об'єкти, певні внутрішні переваги, які орієнтують індивідуальні й колективні вибори. Поняття «цінності» встановлене між індивідуальними потребами й потребами суспільства. Обом найбільш відомих представників американської соціологічної школи – Парсонс (Parsons, 1951) [20] і Мертон (Merton, 1965) [17] сформулювали положення про те, що при спробі пояснення соціальних явищ, будь-яких їх елементів підтверджується функція сприяння підтримуванню системи, її елементів завдяки відносно стійкій сукупності, заснованій на згоді її членів навколо фундаментальних цінностей (Feertchak, 1996) [7, 51]. Парсонс (Parsons, 1951) показує, що загальна будова соціальної стратифікації широко залежить від цінностей, які підтверджують зв'язок та інтегрування суспільства оцінкою виконання ролей і винагород, які з ними сполучені.

Клаксон (Kluckhohn, 1950) [11] додає до моделі функціоналізму пропозицію ієрархії цінностей, що підтримують відношення між ними. Це поняття означає, що людина може мати кількість відмінних цінностей з певними зв'язками й відношеннями між ними. Крім того, Парсонс, Шілз (T.Parsons, E.A.Shils, 1951) [20] і Клаксон (C.Kluckhohn 1961) [12] вводять ідею про напрямок цінностей, або ціннісні орієнтації (value-orientation), які є системами, що виділилися як частки особи у кожному суспільстві.

Значне досягнення мало місце у працях Вільямса (1968). Він відхилив економічне поняття цінності й запропонував цінності як критерії суджень про об'єкти (values-as-criteria), або пізнавальні здібності. Поняття Вільямса відокремлює цінності й інші погляди та визнає, що в цінностей є подвійний характер: емоційний і когнітивний. Кон (Kohn, 1969) [13] використовував ці ідеї для вчення про цінності у психології поведінки (behaviouriste), що виражає економічну концепцію цінностей. Відповідно до цієї концепції, цінність – це розрахунок звичайної мети, або обміну, а також цінність приписана в меті людини. Психологія поведінки стверджує, що в процесі стимулу-реакції, відповідь (реакція) людини на стимул визначена цінністю, приписаною в цьому стимулі (Rokeach і Loges, 1992). Суспільства розвивали цінності як засіб балансування соціальних потреб підтримки й розвитку своїх членів (Parsons і Shils, 1951). Однак їх інтерес фокусувався, головним чином, на різних системах цінностей між соціальними класами і культурами, не поєднуючи в теоретично ясну схему ціннісні орієнтації «напрямки цінностей» (Parsons, Shils, Kluckhohn, Morris). Дослідження функціоналістів критикували Спейтс (Spates, 1983) [30], Клаксон і Стродтбек (Kluckhohn і Strodtbeck, 1961) за відсутність реальних емпіричних підтверджень і неможливість оперувати теоретичними поняттями, оскільки вони описувалися на дуже загальному рівні абстракції.

У психологічній літературі, термін «цінності» подано концептуально подібним з термінами «інтересу», «мотивації» й «потреби». Психологи на початку ХХ століття при поясненні того, що штовхає людину до дії вивчали: бажання Вард (Ward, 1893, 1906), інтереси Ратзенхофер і Смолл (Ratzenhofer, 1898, Small A., 1907), інстинкти МакДугал (McDougal, 1908), людські потреби Мюррей, Маслоу, Альдерфер (Murray, 1938, Maslow, 1954, 1968, Alderfer, 1972). У соціальній психології Томас і Знанецькі (Thomas і Znaniecki, 1918) були першими авторів, які визначили цінності через відносини. Цінності – істотні культурні аспекти й цілі соціального життя, у той час як відносини – суб'єктивні аспекти, властиві індивідам: «Соціальною цінністю, ми вважаємо будь-які дані (datum), що мають емпіричний зміст, доступний членам соціальної групи й значення, що із нього витікає, або могло б стати метою



діяльності... Відношенням, ми називаємо процес індивідуальної свідомості, що визначає реальну або можливу діяльність індивіда в соціальному світі» (Feertchak) [7, 93].

Декількома роками пізніше такі дослідники у царині соціальної психології як Олпорт, Вернон, Ліндсей (Allport, Vernon, Lindsey, 1961) намагаються вимірювати сферу цінностей, розвиваючи специфічні вимірювальні методи. Вивчення цінностей, введене Олпорттом і Верноном (Allport, Vernon, 1933) ґрунтується на 6 базових цінностях: 1) теоретичні цінності; 2) економічні цінності; 3) естетичні цінності; 4) соціальні цінності; 5) політичні цінності; 6) релігійні цінності.

Серед попередників визнається головним чином вклад Маслоу, якого поняття «потреби» виводить на поняття «цінності»: «Ці потреби, або цінності пов'язані між собою в ієрархічній структурі за принципом сили й пріоритету. Безпека – більш нагальна, більш сильна, більш термінова, більш життєва потреба, ніж любов, наприклад; потреба в їжі природно найсильніша за всі. Крім того, можливо розглянути всі ці фундаментальні потреби як прості етапи на шляху здійснення себе, якому вони підлегли» (Maslow, 1968) [16, 173-174]. Із приводу теорії Маслоу про цінності, Феерчак (Feertchak, 1996) [7, 173] підкреслює, що «Рух в напрямку вищих потреб рівняється тому, щоб відчувати реальність крізь призму сутності цінностей...».

Цей принцип появи, що створює справжню динаміку прагнень, надихне пізніше Інглехарта (Inglehart 1977, 1990) у його працях на постматеріалізм. Цей автор розрізняє в потребах людей дві великі категорії. Перша відповідає тому, що необхідно, у матеріальному плані, щоб підтверджувати задоволення елементарних фізичних потреб і надавати фізичну безпеку, а друга – відповідає нематеріальним потребам, таким як престиж, розвиток особистості, її естетичне задоволення. Отже, у ціннісних термінах, перша категорія відповідає тим цінностям, які вважають матеріальними і яка допомагає в прояву цінностей постматеріальних. Дві центральні гіпотези лягають в основу цієї теорії: з одного боку, індивіди оцінюють тим вище те, що відносно малодоступне, з іншого – їх фундаментальні цінності відбивають ті умови, у яких вони були виховані в дитинстві (Tchernia, 1996). У такий спосіб цей автор пояснює економічний розвиток і ріст добробуту з часів Другої Світової війни, що в такий спосіб широко задовольнили первинні матеріальні потреби й надали повну свободу розвитку потреб і постматеріальних цінностей. У покоління, що народилися після Другої Світової війни, немає ні тих же прагнень, ні тих же цінностей, що у попереднього покоління. Відтепер мають пріоритет цінності самовираження, почуття добробуту і якість життя над матеріальною забезпеченістю й існуванням фізичної особи (Inglehart, 1977). Ця зміна мислення змушує змінювати поведінку приватного та громадського життя. Але на думку Інглехарт мова йде про поступовий і повільний процес. Цінності підростаючого покоління вкорінюються в соціум тільки по мірі того як молодь старіє і досягає сімейних, економічних і політичних відповідальних посад. Дослідження Інглехарт, здійснені з кінця 1970 р, як у США так і в Європі, підтверджують принаймні частину цієї гіпотези. Вони встановлюють розбіжності мислення в середині покоління. Люди, що народилися до Другої Світової війни, надають перевагу цінностям матеріальним частіше, ніж народжені після неї. При цьому необхідне уточнення, що мова йде про явище покоління, а не віку. Щодо поняття «постматеріалістичні» цінності, то воно викликало у свій час шквал обговорення й критики. Швейсгют (Schweisguth, 1996) вважає, що зміна

цінностей викликана не єдиним розвитком матеріального добробуту, а всіма перетвореннями європейських суспільств. Поширення освіти й культури спричинило ліберальні цінності (на противагу традиційним і авторитарним цінностям).

Дослідження Маслоу про потреби так вплинули на праці Рокіча, що наприкінці шістдесятих років з'являється нове розуміння поняття «цінності». Дослідження Рокіча (Rokeach, 1973, 1976), створюють вирішальний поворот у психосоціальних дослідженнях, присвячених цінностям. Цей автор точно визначив це поняття й розвинув відповідні методи дослідження (анкета RVS «Rokeach Value Survey») [22]. Опираючись на праці Рокіча, Шварц й інші дослідники (Schwartz, 1992, 1994; Bilsky, 1987, 1990) розгорнули досліджень цінностей. Беручи до уваги, що наш емпіричний пошук ґрунтується за зразком Шварца ми докладно представили ці дві моделі у наших розвідках [37; 38].

Отже, концептуальний аналіз головних теоретичних підходів пояснення цінностей вимагає усвідомлення того, що вони становлять складні й істотні цілі, які відбивають культурну й ідеологічну межу суспільства, соціальної групи та особистості. Аналіз цінностей не обмежується теоретичними висновками. Емпіричні результати, відображені якісними й кількісними методами, будуть представлені в наступній статті.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Alderfer, C.P. (1972). Existence, relatedness, and growth; human needs in organizational settings, New York, Free Press.
2. Allport, G.M., Vernon, P.E., Lindsey (1961). A study of values, Boston, MA.
3. Boudon, R. (1999) Le sens des valeurs. Paris, PUF.
4. Boudon, R., Bourricaud, F. (1986). Dictionnaire critique de la sociologie. Paris, PUF, 2<sup>e</sup> édition, 663-670.
5. Dewey, J. (1939). Theory of Valuation, Chicago, Univ. Of Chicago Press.
6. Durkheim, E. (1996) Sociologie et philosophie, Paris, PUF, (1<sup>er</sup> éd.1924).
7. Feertchak, H (1996) Les motivations et les valeurs en psycho-sociologie, Paris, Arman Colin.
8. Findlay, J.N. (1963) Meinong's Theory of Objects and Values, Oxford, Clarendon Press.
9. Inglehart, R. (1977). The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics, Princeton University Press, Princeton.
10. Inglehart, R. (1990). Culture shift in advanced industrial society, Princeton University Press, Princeton.
11. Kluckhohn, F.R. (1950). Dominant and Substitute Profiles of Cultural Orientations, Social Forces, 28, 376-393.
12. Kluckhohn, P.J.L., Strodtbeck, F.L. (1961). Variations in value orientations, Evanston, Row, Peterson.
13. Kohn, M.L. (1969) Class and Conformity: A Study in Values, Homewood, Dorsey Press.
14. Lavelle, L. (1991). Traité des valeurs. Paris, PUF.
15. Maslow, A., (1954). Motivation and Personality, New York, Harper and Row.
16. Maslow, A. (1968). Vers une psychologie de l'être, Paris, Fayard.
17. Merton, R. (1965). Eléments de théorie et de méthode sociologique. Paris, Pion
18. Murray, H.A. (1938). Explorations in personality, Oxford University Press.
19. Ogien, R. (1996). Normes et Valeurs, in M. Canto-Sperber, Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, Paris, PUF.
20. Parsons, T., Shils, E.A. (1951). Values, Motives, and Systems of Action, in T Parsons, E.A. Shils (eds). Toward a General Theory of Action, New York, Harper and Row.
21. Ratzenhofer, G. (1898). Die soziologische Erkenntnis. Positive Philosophie des menschlichen Lebens, Leipzig, F. A. Brockhaus.
22. Rokeach, M. (1973) The nature of Human Values, New York, The Free Press.

23. Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*. Paris, Gallimard (trad. M. de Gandillac).
24. Schwartz S. H. (1992) «Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries», in M. Zanna, *Advances in experimental and social psychology*, Vol. 25, 1-65. Orlando, FL: Academic Press, 1-65.
25. Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, Vol. 50, N°4, 19-45.
26. Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987). Human Values, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.53, N 3, 550-562.
27. Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, N°5, 878-871.
28. Schweisguth, E. (1995). La montée des valeurs individualistes, in *FuturMes*, N°200, juillet-août, 131-160.
29. Small, A. (1907). *Adam Smith and modern sociology; a study in the methodology of the social sciences*, Chicago, The University of Chicago press.
30. Spates, J. (1983). The sociology of Values, *Annual Review of Sociological Review*, 51, 273-286.
31. Tappolet, C. (1995). Les émotions et les concepts axiologiques, in P. Paperman, R. Ogien, *Im couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions. Raisons pratiques*, Paris, EHESS, 239-257.
32. Tchernia, J.-F. (1995). Les recherches dans le domaine des valeurs, in *Futuribles*, juillet-août, N°200, 9-24.
33. Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York, Dover (1ère édition 1918).
34. Ward, L.F. (1893). *The psychic factors of civilization*, N.Y., Johnson Reprint Corp. (1970).
35. Weber, M. (1990) *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Presses Pocket (1<sup>ère</sup> édition allemande 1904).
36. Williams, R. (1968). Values, in D.L. Sills (ed). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Macmillan.
37. Романюк Л.В. Емпіричний аналіз загальних цінностей, цінностей освіти і праці у світлі західного вчення // *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інст-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої – Вип.2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – С. 288-296.*
38. Романюк Л.В. Психологія соціального впливу на становлення цінностей у контексті їх ціннісно-сислової еквівалентності // *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Том XI, част. 1. – К., 2009. – С. 467-473.*

*Рудюк Н.Г., Гуцуляк Н.М., Фесун Г.С. (м. Чернівці)*

## **ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ**

*В статті представлено теоретичний і експериментальний аналіз впливу личностних факторів на навчальну мотивацію молодших і старших підлітків, які проживають в місті чи в селі. Отримані результати є основою для виявлення ефективних шляхів і способів формування високої навчальної мотивації підлітків.*

**Ключові слова:** *навчальна мотивація, мотивація успіху, агресивність, тривожність.*

*The article highlights both theoretical and experimental analysis of influence of personal factors on educational motivation of junior and senior teenagers who live in towns or villages. Data obtained give a ground for developing effective ways and means of high motivation formation for the purpose of teenagers' education.*

**Keywords:** *educational motivation, success motivation, aggression, uneasiness.*

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.** Навчальна діяльність відіграє надзвичайно важливу роль в процесі становлення особистості та здійснюється практично впродовж усіх років життя людини. В зв'язку з цим дослідження психологічних аспектів виникнення, розвитку та формування позитивних мотивів учіння завжди залишається актуальним.

Проблемами мотивації навчальної діяльності займалися та займаються різні вчені: М.І. Алексєєва, В.І. Аснін, Л.І. Божович, Ж.К. Дандарова, М.Т. Дригус, С.С. Занюк, Є.П. Ільїн, Г.С. Костюк, А.К. Маркова, Т.А. Матіс, М.В. Матюхіна, А.Б. Орлов, А.О. Реан, Л.С. Славіна та ін.

Під мотивом учіння О.І. Власова розуміє усвідомлену потребу учня здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність [2, с. 126].

Ж.К. Дандарова, А.О. Реан наголошують, що вирішальне значення для досягнення успіхів у навчанні належить мотиваційним факторам, тим рушійним внутрішнім і зовнішнім силам, які стимулюють будь-яку діяльність. Дослідження засвідчують, що: 1) кращої успішності учні досягають при внутрішній мотивації; 2) високий рівень розвитку учбової мотивації може виступати як компенсаторний фактор при недостатньо високих спеціальних здібностях чи коли немає достатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок [4, с. 228-229].

С.Д. Максименко вказує, що успіх навчання школярів значною мірою залежить від усвідомлення мети учіння та тих мотивів, якими вони керуються. Важливу роль відіграють соціальна та пізнавальна мотивація. Соціальна мотивація – усвідомлення ролі та необхідності знань для життя й праці, пізнавальна – ставлення до змісту знань, інтерес до них [3, с. 82].

Усвідомленість учіння проявляється в розумінні основ і сенсу змісту навчальної інформації, у мотивах учіння, ставленні дітей до учіння, розумінні й прийнятті знань, тобто в тому, що знання набувають особистісної значущості. Щоб навчальна діяльність була свідомою та ефективною, повинна бути зацікавленість, інтерес до неї.

**Мета статті** – проаналізувати специфіку особистісних чинників, що впливають на структурно-змістові та процесуально-динамічні показники мотивації учіння сільських та міських підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дані досліджень, присвячені вивченню мотивації людської діяльності, засвідчують, що її успіх визначається трьома факторами: силою мотивації (прагненням до успіху), наявністю в ціннісній системі людини цінностей досягнення, а також засвоєнням необхідних умінь і навичок.

Для вивчення мотивації успіху в підлітків ми використали методику Т. Елерса. Результати порівняльної характеристики мотивації успіху представлені в таблиці 1, з якої видно, що у старших підлітків села домінує помірно високий рівень мотивації прагнення до успіху, у дев'ятикласників міста – переважає середній рівень, у молодших підлітків села першу позицію займає помірно високий рівень, а у міських шестикласників – середній.

У результаті порівняльного аналізу виявлено:

1. У старших підлітків, що навчаються в сільських чи міських школах, неоднакова тенденція розвитку й прояву мотивації успіху: у всіх міських підлітків – дев'ятикласників домінує середній рівень сформованості мотиву досягнення успіху в діяльності й поведінці, у сільських – помірно високий рівень; у 40% міських старших підлітків проявляються помірно високий і дуже високий рівні (разом узяті) прояву прагнення до успіху, у сільських

дев'ятикласників ці ж два рівні, разом узяті, складають 65%.

Отже, у сільських старших підлітків значно краще розвинута мотивація успіху, ніж у тих, хто живе в місті й навчається в міських школах, сільські старшокласники більш амбітні та готові до викликів професійного самовизначення.

2. У сільських шестикласників мотивація успіху розвинута краще. Домінуючий рівень – помірно високий. Він властивий майже половині шестикласників, у третини – середній і в четвертій частини досліджуваних – дуже високий рівень сформованості мотивації досягнення успіху в учіння. У міських підлітків молодшого віку переважає середній рівень мотивації успіху та однакової кількості шестикласників властиві помірно високий і дуже високий рівні розвитку бажання досягти успіху в діяльності. Останні два рівні властиві кожному третьому шестикласнику.

Таблиця 1

**Показники вираженості мотивації успіху у підлітків (у %)**

Рівні		Низький	Середній	Помірно високий	Дуже високий
Вибірка					
9 клас	село	0	35	45	20
6 клас		0	30	45	25
9 клас	місто	5	55	25	15
6 клас		0	40	30	30

Кількісні показники сформованості дуже високого та помірно високого рівнів мотивації потреби в досягненні успіху засвідчують більшу залежність мотивації успіху від вікових особливостей. У молодших підлітків як села, так і міста вищі показники сформованості прагнення до успіху. І разом з цим серед молодших підлітків у двічі більше тих, у кого виявлено дуже високий рівень прояву прагнення до успіху і не виявлено тих, у кого низька мотивація досягнення успіху. Прослідковується залежність і від місця проживання та навчання (друга позиція в ранговій таблиці показників): у сільських підлітків обох вікових груп кількісні показники вищі, ніж у міських.

Винятково важливе значення для досягнення успіху в навчальній діяльності має мотивація схвалення. Схвалення – заохочення. Воно здійснюється за допомогою оцінки поведінки людини. Схвалюючи здійснений вчинок підлітка, значущі дорослі, соціальне оточення тим самим визнає його співпадання з вимогами, зокрема моральними нормами, виробленими суспільством, тобто приймає його як суспільно цінний і такий, що кореспондується з вчинками інших людей. І, навпаки, не схвалений вчинок чи акт поведінки засвідчує його неприйняття соціальним оточенням, визнання його шкідливості для суспільства чи для самої особистості.

Схвалення діє як зовнішній чинник актуалізації тих мотивів особистості, що заслуговують позитивної оцінки оточуючих. Воно виступає також і однією з умов формування прагнення особистості до його отримання як очікуваного, бажаного ставлення інших людей, перш за все, найближчого оточення до поведінки, а також і до неї самої.

Як зазначає Р. Чалдіні, людям приємно, коли вони комусь подобаються. Людина вірить схваленню та переживає симпатію до тих, хто її хвалить. Схвалення виступає як сильний чинник впливу на емоційну сферу того, кому воно адресоване. Р. Чалдіні зауважує, що інформація про те, що ми комусь

подобасмося, може бути надзвичайно ефективним засобом, який викликає зворотне позитивне ставлення й бажання поступатися [6, с. 164-165].

Схвалення як заохочення може мати різні форми: усної оцінки, похвали, підтримки, оцінки в балах, винагороди тощо. Схвалення є додатковим засобом регулювання поведінки як дітей, так і дорослих. Воно підкреслює моральні, культурні, правові й інші вимоги, виражені в моральних, правових, культурних нормах і принципах.

Потреба у схваленні поведінки, як правило, реалізується в позитивних вчинках, або хоч би в намірах їх здійснити. Чим вищий рівень мотивації схвалення, тим активніше особистість налаштовується на вчинки, дії, поведінку, які заслуговують високої оцінки, визнання їх як позитивних та суспільно корисних. Низька мотивація схвалення свідчить або про байдужість до ставлення навколишнього оточення до вчинків, поведінки, діяльності особистості, або говорить про агресивне ставлення суб'єкта до оточуючих, або про те, що людина (дитина, підліток) дуже рідко чи, можливо, ніколи не чула схвалення своїх вчинків від оточуючих, не сприймала позитивної оцінки, адресованої їй і змирилася з негативними характеристиками своїх дій.

Для вивчення рівнів сформованості мотивації схвалення нами використана «Шкала оцінки мотивації схвалення». Загальна картина сформованості мотивації схвалення відображена в таблиці 2.

Таблиця 2

**Рівні сформованості мотивації схвалення у підлітків (у %)**

Вибірка		Рівні		
		Низький	Середній	Високий
9 клас	село	30	20	50
6 клас		15	40	45
9 клас	місто	40	55	5
6 клас		40	35	25

Показники засвідчують, що мотивація схвалення у підлітків залежить від вікових особливостей підлітків та місця проживання і навчання (місто, село).

Порівняльний аналіз кількісних показників вираженості мотивації схвалення у дев'ятикласників, що навчаються в сільських і міських школах, дозволяє констатувати:

1. У підлітків села значно краще сформована мотивація схвалення, ніж в учнів міських шкіл. У половини сільських дев'ятикласників домінує високий рівень позитивної мотивації схвалення, в той час як у більшості міських учнів дев'ятого класу переважає середній рівень мотивації схвалення.

2. У сільських шестикласників домінує високий рівень мотивації схвалення, другу й третю позиції займають послідовно середній і низький рівні потреби в позитивній оцінці їхньої поведінки оточуючими. У міських шестикласників протилежна картина: домінує низький рівень мотивації схвалення, середній і високий рівні займають наступні рангові місця. У селі переважає патріархальне виховання, урбанізація веде до більшої самостійності, але водночас і до більшої духовної занедбаності.

Як відомо, на успішність учіння впливає тривожність, вона ж є і наслідком невдач у навчанні. Тривога – емоційний стан, що виникає в умовах ймовірних несподіванок як при затримці приємних ситуацій, так і частіше при очікуванні неприємностей. В основі феноменології тривоги, з точки зору

сучасної психології, лежить переживання страху. Страх як будь-яка базова емоція (радість, гнів, відраза, презирство та ін.) може змінюватися за своєю інтенсивністю, відповідно, й у стані тривоги він може бути вираженим слабо, помірно і сильно. На думку Л.А. Лепіхової, виникнення тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, – неадекватних поведінкових реакціях [5, с.138].

Тривожність виконує охоронну (передбачення небезпеки й підготовка до неї) і мотиваційну функції. Незначна тривога посилює мотивацію досягнення успіху. Зростання ступеня тривожності призводить до відчуття невідворотності катастрофи, що насувається, тривожно-боязкого збудження і, як наслідок, – дезорганізації поведінки. Розрізняють тривожні стани (Т-стани) та тривожні властивості (Т-властивості), відповідно, ситуативні та стійкі особистісні прояви емоційних переживань.

Т-властивості та Т-стани пов'язані прямою залежністю: особистість з високим рівнем Т-властивостей у ситуаціях, що загрожують її основним цінностям, проявляє й високий рівень Т-стану. При частих повтореннях Т-стану чи при будь-яких несприятливих збігах обставин реактивна тривожність може перерости в особистісну і стати стабільною базовою властивістю.

Для вивчення проявів тривоги й тривожності в підлітків різного віку та місця проживання (місто, село) нами використана методика виявлення рівнів тривожності, запропонована Ч. Спілбергером.

Порівняльна характеристика вікових особливостей сформованості реактивної й особистісної тривожності дозволяє зробити певні висновки (див. табл. 3):

*Таблиця 3*

**Середні показники прояву тривожності у підлітків (у %)**

Вибірка		Рівні		Реактивна			Особистісна		
				низький	середній	високий	низький	середній	високий
6 клас	село	60	40	0	0	30	70		
9 клас		45	55	0	0	55	45		
6 клас	місто	85	15	0	10	60	30		
9 клас		80	15	5	0	50	50		

– майже однакової кількості міських підлітків обох вікових груп властивий низький рівень реактивної тривожності;

– на середньому рівні, при однаковій тенденції розподілу кількісних показників, інтенсивніше проявляється особистісна тривожність у міських шестикласників;

– у сільських старших підлітків картина інтенсивності особистісної тривожності на середньому рівні сильніша, порівняно з інтенсивністю її у молодших підлітків;

– інтенсивність високого рівня особистісної тривожності яскравіше виражена у групі молодших сільських підлітків. У міських підлітків з нормативною поведінкою з віком зростає кількість осіб, яким властивий високий рівень інтенсивності особистісної тривожності (від 6 до 9 класу, від середнього до високого рівня).

Зростання кількості учнів, для яких характерний низький рівень ситуативної тривожності (наприклад, у 9 класі міських шкіл) і зменшення кількості учнів із середнім і високим рівнем особистісної тривожності (наприклад, у міських дев'ятикласників – середній рівень, у сільських старших підлітків – високий), а також стабілізація кількісних показників вираження інтенсивності особистісної тривожності у міських дев'ятикласників на середньому й високому рівнях засвідчують про достатність, відповідність поведінкових і фізіологічних форм їх реакцій у відповідь на порушення рівноваги взаємин організму й середовища.

Отже, дані проведеного дослідження свідчать, що у переважної більшості підлітків обох вікових груп, реактивна тривожність проявляється на низькому рівні. Особистісна тривожність, в основному, у всіх випадках сформована на високому й середньому рівнях, що свідчить про дуже низький поріг виникнення реакції тривоги, а також про суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості.

Як свідчать результати досліджень, на мотивацію й успішність навчання дітей середнього шкільного віку суттєво впливають емоційні стани, зокрема, стан агресії. Р. Берон і Д. Річардсон розглядають людську агресію як форму соціальної поведінки та пропонують таке визначення: агресія – це будь-яка форма поведінки, що націлена на заподіяння образи чи спричинення шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого ставлення [1, с. 26].

Рівні агресивності визначаються як научінням у процесі соціалізації особистості, так і сформованістю її моральної сфери, орієнтацією на соціокультурні норми, а також рівнем вихованості, стилем сімейного виховання.

Існує ситуативна агресивність, що зумовлюється соціальними та ситуативними змінними (невірне тлумачення намірів оточуючих, відсутність потрібної інформації), стресами, фрустраціями, психотравмами, і виступає як вид психологічного захисту. Вирізняють ворожу агресію, коли головною метою агресора є спричинення страждань жертві. Людина, що проявляє ворожу агресію, прагне цілеспрямовано заподіяти зло чи нанести шкоду тому, на кого нападає.

Як відомо, агресія (агресивність) є одним з поширених засобів вирішення проблем, які виникають у складних неординарних (фруструючих) ситуаціях, при яких наявна психологічна напруга. Отже, поняття агресія (агресивність) – розуміється як мотивована, руйнівна поведінка, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападу, спричиняє фізичне ураження або викликає психічний дискомфорт (гнітючі переживання, негативні емоції, страх, внутрішню напругу).

Найяскравіше, на нашу думку, стан агресії й агресивність проявляються в дітей підліткового віку. Прояв різних форм агресії вивчався нами у всіх підлітків вибірки за допомогою методики „Діагностика стану агресії” А. Басса – А. Дарки.

Аналіз прояву молодшими та старшими підлітками, що проживають в місті та селі, дає можливість констатувати наступне (див. рис. 1):

– для дев'ятикласників, що мешкають у селі, характерними і яскраво вираженими є такі форми агресії, як образа, негативізм, непрямая агресія;

– у дев'ятикласників міста найяскравіше виражені такі форми агресії: першу позицію займає почуття провини, наступні (в порядку спадання яскравості їх вираженості) негативізм, підозрілість, образа;

– у міських шестикласників перші позиції по яскравості вираженості займають такі види агресії (за шкалою спадання кількісних показників):



почуття провини, вербальна агресія, образа, фізична агресія і підозрілість;

– у сільських шестикласників провідними формами агресії є почуття провини, підозрілість, фізична агресія, образа;

– у сільських і міських шестикласників однакові кількісні показники сформованості почуття провини, що варто враховувати у визначенні характеру та змісту виховного педагогічного впливу на формування адекватної самооцінки та самоконтролю.

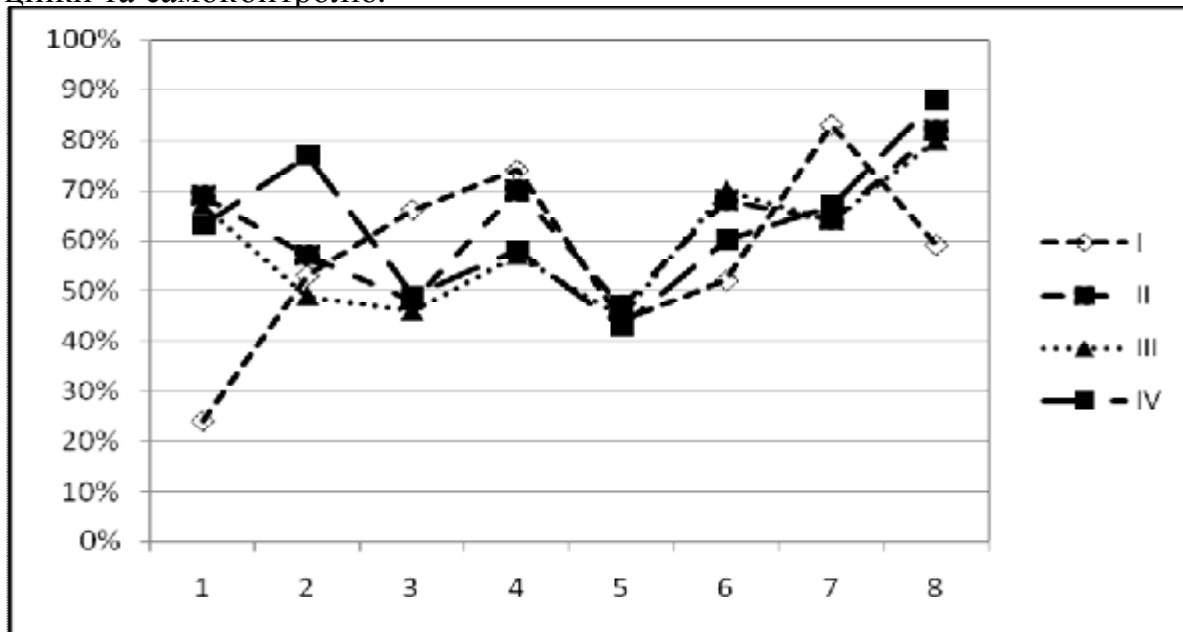


Рис.1. Графіки вираженості агресивних проявів у старших і молодших підлітків міста та села (у %)

Умовні позначення: I – сільські девятикласники; II – міські старші підлітки; III – сільські шестикласники; IV – міські молодші підлітки;

види агресії: 1 – фізична агресія; 2 – вербальна агресія; 3 – непрямая агресія; 4 – негативізм; 5 – роздратованість; 6 – підозрілість; 7 – образа; 8 – почуття провини.

**Висновки.** Особистісними чинниками мотивації учіння є прагнення до успіху, потреба у схваленні та емоції, пов'язані з учінням. Експериментально доведено, що мотивація успіху досліджуваних підлітків знаходиться на середньому рівні. Стан сформованості мотивації схвалення у сільських, як старших, так і молодших підлітків вищий, ніж у міських підлітків такої ж вибірки. Тривожність впливає на успішність учіння. Аналіз двох видів тривожності показав, що у всіх досліджуваних підлітків реактивна тривожність проявляється на низькому рівні інтенсивності. Особистісна тривожність, в основному, в усіх випадках сформована на високому та середньому рівнях, що свідчить про дуже низький поріг виникнення реакції тривоги, а також про суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 352 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Основи загальної психології / За ред. С.Д. Максименка. – К., 1998. – 256 с.
4. Психологія подростка. Полное руководство / Под ред. чл.-кор. РАО А.А. Реана – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
5. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М. Титаренко.– К.: Рута, 2001. – 320 с.
6. Чалдини Р. Психологія впливання. – СПб.: Питер, 1999. – 272 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

*Анализируются психологические теории восприятия. Рассматриваются проявления творческого восприятия в процессе решения задачи.*

**Ключевые слова:** *восприятие, творческое восприятие, процесс решения задачи.*

*The psychological theories of perception are analyzed. The demonstrations of creative perception in the process of the task decision are considered.*

**Keywords:** *perception, creative perception, process of the task decision.*

Від ступеня адекватності сприймання об'єктів залежить, як буде здійснена диференціація їх структурно-функціональних властивостей, а отже наскільки успішним виявиться розв'язання актуальної задачі.

Так, Д.Г. Елькін наголошує на такій системоутворюючій характеристиці сприймання як “сиюмгновенность”, він називає сприйманням процес відображення проявів об'єктивної дійсності, що діють у даний момент на аналізатори людини. Предмети і явища навколишнього світу взаємодіють з людиною, відображаючись у її мозку у формі образів. У процесі сприймання, на відміну від відчуття, відображення предметів і явищ здійснюється в цілому, у взаємозв'язку їх структурних і функціональних властивостей. В процесі сприймання відображаються не лише певні дискретні прояви об'єкта (стосовно того чи іншого аналізатора), а цілісна конструкція у всьому багатстві її зафіксованих, відтворених і проінтегрованих характеристик.

Більш нове відображення об'єктів навколишнього світу дозволяє відтворити більш адекватну задачну ситуацію, а отже успішніше орієнтуватись у дійсності, пристосовуватись до неї і здійснювати її адекватну трансформацію. Завдяки сприйманню людина отримує стартову інформацію для успішної взаємодії із середовищем, у якому перебуває.

Будучи джерелом знань про об'єктивну реальність, на думку Д.Г. Елькіна, сприймання є живим спогляданням предметів і явищ цієї реальності. Важливим концептуальним положенням, сформульованим Д.Г. Елькіним є те, що сприймання людини реалізується в процесі її діяльності. Саме в умовах праці та інших видах діяльності здійснюється відображення людиною різних предметів та явищ. В процесі діяльності людини сприймання формується, адже є необхідною умовою адекватного орієнтування в навколишньому світі. В той же час, домінуючим критерієм адекватності сприймання є саме практика, діяльність людини. Саме на практиці перевіряється, наскільки правильним, істинним є відображення в процесі сприймання явищ об'єктивної реальності.

Д.Г. Елькін наголошує на хибності усіляких спроб відокремити сприймання від відчуттів, розглядати його як продукт розумової активності людини, ніби не пов'язаною з безпосередньою дією об'єктів на її аналізатори. Разом з тим, він обґрунтовував своєрідність роботи аналізаторів у процесі сприймання тим, що при цьому, порівняно з відчуттями, значно більшу роль відіграють ядерні частини мозкових їх кінців. Отже, сприймання – аналітико-синтетична діяльність, яка забезпечується ядрами мозкових кінців аналізаторів, що є “спеціальними місцями вищого аналізу і синтезу”.

З іншого боку, внаслідок взаємодії аналізаторів, зумовленої взаємозв'язком самих об'єктивних подразників, виникає асоціація відчуттів, що властива кожному сприйманню. При цьому, чим складніший процес сприймання будь-якого комплексного об'єкта, тим більша кількість ділянок кори великих півкуль включається в цей процес. Відсутність одного з аналізаторів чи пошкодження його окремих частин у процесі взаємодії аналізаторів можуть компенсуватись іншими аналізаторами, що збереглися. Таким чином забезпечується орієнтація людини у навколишньому світі. Зокрема відомо, що у сліпоглухонімих відсутність зорового і слухового аналізаторів компенсується підвищеною чутливістю дотикового, рухового і нюхового аналізаторів.

Д.Г. Елькін підкреслював, що сприймання являє собою єдність аналізу і синтезу: сприймаючи якийсь об'єкт, виділяємо певні його властивості, ознаки, і водночас об'єднуємо їх у єдине ціле – в результаті утворюється його цілісний образ. Отже, в процесі сприймання аналіз набуває більш диференційованого характеру. Виокремлені шляхом аналізу характеристики об'єктів об'єднуються в складні їх комплекси. Причому це об'єднання обумовлюється об'єктивними просторовими, часовими та іншими зв'язками самих явищ. До того ж, в різних актах сприймання співвідношення аналізу і синтезу виявляється по-різному. Аналіз і синтез у процесі сприймання, утворюючи єдність, взаємодіють між собою, впливаючи один на одного.

Ще представники асоціативної психології (Ебінгауз, Ціген та ін.) доводили, що сприймання складається з відчуттів, що воно є їх асоціацією, їх механічною сумою. Вони так вважали тому, що не знали фізіологічних механізмів самої асоціації, а отже і не могли пояснити утворення цілісного образу сприйманого об'єкта.

За твердженням гельштатпсихологів, сприймання – не є сумою відчуттів, а цілісною структурою, в якій не стільки ціле залежить від частин, скільки частини – від цілого. При цьому цілісність є основною первісною якістю сприймання.

Виділення сприйманого об'єкта серед інших об'єктів здійснюється завдяки тому, що воно має вибірковий характер. Цьому сприяють об'єктивні ознаки сприйманого предмета і умови, в яких він сприймається. До цих умов, зокрема, належить контраст об'єкта з фоном (наприклад, подвійні зображення – фігура і фон). В той же час, виділення об'єкта залежить і від суб'єктивних умов (попереднє ознайомлення з об'єктом; знання предмета, який має бути сприйнятий; завдання, що постає перед людиною під час сприймання, усвідомлене ставлення до його виконання). Таке завдання спрямовує увагу розв'язуючого на певні інформаційні структури, що самі по собі не виокремлюються, а лише за умови детального формулювання вимог до шуканого об'єкта. Тобто сама наявність такого завдання скеровує увагу людини на виокремлення актуального об'єкта із ряду наявних. В зв'язку з цим, дуже важливою є чіткість постановки завдання перед тими, чиє сприймання підлягає скеровуванню.

Хоча сприймання і виникає в результаті безпосередньої дії об'єкта на аналізатори, однак, воно не обмежується тими враженнями, що одержуються в даний момент, адже паралельно здійснюється активізація і слідів попередніх, минулих вражень. Будь-яке сприймання залежить від попереднього досвіду людини. Тому не можна, строго кажучи, в образі сприйманого предмета виокремити те, що виникає в даний момент, від того, що додається за рахунок

минулого досвіду. Не буває сприймань, які вичерпуються лише враженнями, що безпосередньо одержуються від їх об'єктів.

Позитивні функції активізації попереднього досвіду: прискорення процесу виділення об'єктів сприймання, диференціація їх особливостей, збагачення змісту сприймання, забезпечення його повноти і точності. Рівень інформованості про сприймані об'єкти є прямопропорціональним повноті, точності і змістовності їх сприймання. Інтереси, настанови, прагнення, почуття, погляди, переконання людини також пов'язані з попереднім досвідом людини і впливають на сприймання нею об'єктивної реальності.

Д.Г. Елькін підкреслював, що сприймання є активним процесом, адже виникає в діяльності людини, нею підтримується і в ній розвивається. Значною мірою формування образу сприйманого об'єкта залежить від того, яку діяльність людина виконує з цим об'єктом. При цьому, спочатку сприймання безпосередньо вплітається в різні види практичної діяльності людини, а на подальших ступенях свого розвитку воно може стати і стає специфічною перцептивною діяльністю. Сприймання може бути мимовільним, коли не скеровується спеціальною метою сприйняти щось. Довільне сприймання характеризується його спрямованістю на те, щоб знайти, відобразити певні предмети. Спостереження - це форма довільного сприймання, цілеспрямоване і планомірне сприймання предметів і явищ об'єктивної реальності. Спостереження обумовлюється наявністю певного завдання, поставленого перед людиною, і його успішність залежить від чіткості постановки завдання.

Як правило, процес сприймання передбачає комбінування різних його видів. В плані дослідження особливостей сприймання учнями технічної інформації важливе значення має сприймання простору, адже це умова успішного орієнтування в навколишньому середовищі і адекватного розуміння конструктивно-технічних задач.

Відомо, що основну роль в сприйманні простору відіграє зоровий аналізатор у взаємодії з кінестетичним. Сприймання розміру предмета забезпечує комбінація двох подразників: величина відбитку на сітчатці і напруження зовнішніх і внутрішніх м'язів очей, причому сприймання величини об'єкта є залежним від сприймання цілого, в яке він входить складовою частиною, і суміжних з ним об'єктів.

Сприймання форми забезпечується, як правило, зоровим, дотиковим і кінестетичним аналізаторами і залежить від чіткості розрізнення контурів об'єкта на певному фоні, яке залежить від його розмірів, відстані, на якій ми його бачимо, освітлення, гостроти зору суб'єкта, поінформованості сприймаючого про цей об'єкт тощо. Сприймання руху як відображення змін положення об'єктів у просторі і часі залежить від зорового і кінестетичного аналізаторів, які відображають напрямок і швидкість руху предметів. Слуховий і кінестетичний аналізатори вносять корекцію в сформований образ.

Індивідуальні особливості сприймання: точність, емоційність, кількісні співвідношення аналізу і синтезу, образу і слова. Відмінності в сприйманні різними людьми одних і тих же об'єктів зумовлюються особливостями їх попереднього досвіду, знань, навичок, особливостями типу їх нервової системи. Для деяких людей є характерною точність сприймання об'єктів, при трансляції відображуваної інформації такі люди нічого не додають від себе, в той час як інші інформують про своє ставлення до сприйнятого. Для одних людей – домінуючим є цілісне, синтетичне сприймання об'єктів, при цьому вони

відображають явище в цілому, не вдаючись до подробиць; для інших – аналіз у сприйманні об'єктів, вони сприймають кожне явище в подробицях.

Сприймання дитини дошкільного віку еволюціонує в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем: від безпосереднього маніпулювання оточуючими предметами до сприймання інформації у вигляді малюнка, тексту та ін., набуваючи все більш узагальнюючого характеру. При цьому особлива роль надається ігровій діяльності.

В умовах навчальної діяльності дитини здійснюється подальший розвиток процесу сприймання. Наочність, “живе споглядання”, спостереження є важливими засобами засвоєння школярем інформації про структурно-функціональні особливості предметів, з якими дитина взаємодіє в процесі учбової діяльності. Характерною рисою розвитку сприймання в шкільному віці є розвиток його цілеспрямованості і активності. В молодшому шкільному віці ці характеристики сприймання при виконанні учнем певного завдання ще проявляються в недостатньо бажаному обсязі (а часом до уваги беруться несуттєві інформаційні структури). Розвиток точності і повноти сприймання здійснюється через пред'явлення учням циклу в міру ускладнених завдань.

В середньому і, особливо, старшому шкільному віці сприймання стає все більш активним, набуваючи рис спостереження, формується селективність сприйняття стосовно адекватного відбору інформації, актуальної для реалізації наявної проблемної ситуації. В процесі практичних занять з біології, хімії, фізики та ін. здійснюється подальший розвиток спостережливості учнів, виокремлення суттєвих і другорядних властивостей об'єктів. При цьому дуже важливими є чітка постановка завдання спостереження та оволодіння необхідним актуальним технічним інструментарієм та засобами фіксації отриманих результатів. При цьому має бути приділена належна увага розвитку вміння бачити нове в добре відомому, що і складає основу творчості, а також розвитку засобів саморегуляції: вміння тривалого спостереження, зосередження на спогляданні певних структур і функцій, подолання супутніх труднощів в процесі такого творчого спостереження.

За визначенням А.Н.Соколова сприймання виникає в результаті безпосереднього впливу предметів на органи відчуття і є наочно-образним відображенням діючих в даним момент на органи відчуття предметів і явищ в сукупності їх різноманітних властивостей і частин. При цьому сприйняття – це завжди більш чи менш складний образ предмета. Сприйняття завжди тією чи іншою мірою доповнюється і опосередковується наявними знаннями, минулим досвідом. Сприйняття є суб'єктивним образом об'єктивної реальності. А зміст і форма сприйняття значною мірою залежить від того, які завдання ставить людина в процесі своєї практичної діяльності, якими є її зміст і характер.

Аналізуючи таку характерну особливість сприйняття як цілісність, слід мати на увазі, що вона полягає не лише в тому, що предмети сприймаються в різноманітності їх властивостей і частин, але і в тому, що властивості і частини предметів сприймаються в тому чи іншому співвідношенні один з одним.

Характерною особливістю сприймання у людини є його осмисленість, адже сприймані об'єкти людина інтерпретує у відповідності із отриманими раніше знаннями і своїм практичним досвідом. Осмислення предмета полягає у віднесенні його до певної словесно-означуваної категорії предметів, у висловленні того чи іншого словесного судження про нього. Найпростішою формою осмислення об'єктів є їх впізнавання. Узагальнене (неспецифічне) впізнавання передбачає віднесення предмета до якоїсь загальної, широкої

категорії, а диференційоване (специфічне) – віднесення предмета до строго обмеженої категорії об'єктів і зокрема ототожнення об'єкта з якимось одиничним предметом, що сприймався раніше.

Якщо для узагальненого впізнавання досить сприймання лише загальних ознак, то для специфічного впізнавання є необхідним виділення для даного предмета ознак, його особливих, специфічних характеристик. Чим міцнішими (“напрацьованішими”) і диференційованішими є тимчасові зв'язки, утворені в попередньому досвіді, тим адекватнішим, точнішим і швидшим є впізнавання.

Оскільки впізнавання завжди спирається на розпізнавальні ознаки предмета, орієнтуючись на які можна віднести його до певної категорії, не виділяючи всіх його ознак, то для пізнання предмета за його окремими ознаками є важливим утворення систем тимчасових зв'язків. Тоді при впливі лише одного з компонентів комплексного подразнювача може актуалізуватись вся система реакцій, що і забезпечує впізнавання об'єктів лише за певними його ознаками. При цьому опора впізнавання на певні ознаки чи на певні частини об'єктів може призвести до помилок сприймання, особливо, коли сприйманий об'єкт піддано певному інформаційному маскуванню. Задля того, щоб нейтралізувати дію цих інформаційних перешкод, слід орієнтуватись на вже наявний завдяки минулому досвіду образ об'єкта. Важливу роль відіграє вміння реалізувати хоча б його окремі і слабковиражені розпізнавальні ознаки.

В залежності від того, над розв'язанням якого завдання працює людина, один і той же предмет може сприйматися по іншому, оскільки сприймання завжди включені до виконання якоїсь діяльності. Відсутність певної конкретної задачі ускладнює процес сприймання і в результаті сприйняття бувають нечіткими, неповними. Адже відомо, що навіть при частій взаємодії з об'єктами їх образи залишаються нечіткими, якщо чітке їх сприйняття не вимагається умовою задачі.

Селективність сприймання безпосередньо пов'язана з минулим досвідом людини, його поінформованістю про об'єкт сприймання, її інтересами, переконаннями, інструментарієм спостереження. З цим пов'язані відмінності у сприйманні одних і тих же об'єктів різними людьми, в залежності від віку, освіти, професії. При чому відмінності у сприйманні стосуються не лише того, що саме сприймає дана людина, а й того, як саме вона сприймає. Так, наприклад, інженер-конструктор при огляді якогось технічного засобу помітить набагато більше неполадок, аніж звичайна людина. По різному інтерпретують запропонований сюжет дитина і доросла людина.

Таким чином, зміст аперцепції визначається умовами життя, виховання, освіти і професійної діяльності. Важливою її характеристикою є стійкість. Так, стійка аперцепція напрацьовується роками в процесі професійної діяльності, тимчасова аперцепція утворюється за нестабільних, випадкових та швидкомінаючих умов.

На основі залежності сприйняття від стану сприймаючого суб'єкта, в свою чергу викликаного попередніми впливами на нього, виникає настановлення (установка) – свого роду готовність сприйняти пред'явлений предмет певним чином, залежним від безпосередніх сприймань. Досліди, виконані за методикою Узнадзе, свідчать, що якщо певне настановлення напрацьоване в якійсь певній сфері (наприклад, зоровій), то воно спостерігається вслід за цим і в інших сферах (наприклад, при доторканні до предметів). Отже, його вплив носить генералізуючий характер, поширюючись на дію ряду аналізаторів.

Як самостійна діяльність, сприймання проявляється в спостереженні, тобто планомірному, більш чи менш тривалому сприйманні, здійснюваному з метою прослідкувати перебіг якогось явища чи ті зміни, що відбуваються в об'єктах сприймання. Успішність спостереження визначається рівнем конкретизації задачі, що поставлена перед ним. При цьому важливою є постановка часткових задач, а також спеціальна підготовка – попереднє ознайомлення з інформацією, що стосується об'єкта спостереження, попередня розробка плану і способів спостереження.

Активність спостереження виражається в мислительній діяльності, здійснюваній при спостереженні, а також в руховій діяльності спостерігача з метою пізнання їх властивостей і якостей. Щоб виявити структурно-функціональні особливості об'єкта, бажано виконати якісь дії з ним, потримати у руках. При цьому важливу допомогу можуть надати ескізні зображення предметів, їх моделювання. Адже певні особливості об'єктів можуть бути виявлені лише за умови взаємодії з ними (наприклад, вага, твердість та ін.). А необхідність зобразити предмет, примушує зосередитись на більш вузькій ділянці сприйманого предмета, а отже краще розгледіти його особливості; особливо точно сприйняти даний предмет, щоб максимально адекватно його відобразити в рисунку чи ескізі.

Запорукою успішного спостереження є його планомірність і систематичність. Всебічне вивчення об'єкта завжди здійснюється за чітким планом, з розглядом частин предмета в певній послідовності. Тільки так організоване спостереження забезпечить системне сприймання об'єкта. При цьому важливим є також ставлення самого спостерігача до процесу і результату спостереження, що обумовлюється мотивацією людини, її інтересами, поглядами, переконаннями. Якщо людині відомо, в чому полягає значущість даного спостереження, важливість отримуваних результатів, то вона з великою відповідальністю і зібраністю поставиться до самого процесу сприймання, що забезпечить його результативність, якісний аналіз підсумкової інформації розвиватиме здатність людини до тривалого стійкого спостереження.

Такі тривалі систематичні вправи щодо спостереження сприяють розвитку спостережливості – вміння підмічати характерні, але малопомітні і, на перший погляд, не досить суттєві особливості об'єкта. Вона значною мірою залежить від допитливості людини, її життєвого досвіду, знань, що дозволяє швидко визначати своєрідність тих чи інших предметів чи явищ. Ця психологічна властивість людини не є чимось вродженим, вона може бути значно розвинута в процесі відповідних вправ, спрямованих на спостереження: співвіднесення певних об'єктів, їх властивостей; встановлення їх взаємозв'язків і взаємодії між собою; швидко помічати якомога більше особливостей предмета чи явища; помічати найменші зміни в них; вчитись виокремлювати найважливіше, найсуттєвіше в тому, що спостерігається. При цьому потрібна така організація сприймання, яка б забезпечила у найбільшій мірі його успішність, умовами якої є: чіткість задачі; наявність прогностично необхідної інформації про сприйманий об'єкт, про адекватні засоби його сприймання; активність сприймання, його систематичність та планомірність тощо. Важливо проаналізувати результати спостереження з позицій їх точності, повноти, суттєвості поміченого. Важливо чітко забезпечити пропуски та помилки спостереження, щоб в процесі подальших спостережень спробувати їх найретельнішим чином усунути.

Особливо вищесказане стосується розв'язування конструктивно-технічних задач учнями, коли адекватне сприймання умови такої задачі вимагає, нерідко, як вивчення структурно-функціональних властивостей конструктивних елементів (в тому числі і в наочно-дійовому плані), так і детального прорисовування серій ескізів проміжних розв'язків цієї задачі з метою побудови оптимального варіанту розв'язку. Саме тому розвитку спостережливості, точності, багатосторонності сприймання необхідно приділяти належну увагу уже в дитячому віці, особливо в процесі гри і навчання, починаючи із занять в дошкільних навчальних закладах і закінчуючи науково-дослідною роботою старшокласників по лінії Малої академії наук – в загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях, позашкільних закладах (центрах творчості дітей та молоді, станціях юних техніків, натуралістів і туристів тощо).

При цьому слід мати на увазі, що для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є характерними: низька диференціація сприйняття у поєднанні з їх значною емоційною насиченістю; безпосередній зв'язок сприймання з діями – саме маніпулюючи предметом, дитина вивчає його властивості.

Сприйняття просторових властивостей предметів також складає значні труднощі для дітей такого віку, оскільки необхідна для їх сприйняття взаємодія зорових, кінестетичних відчуттів формується по мірі того, як дитина починає самостійно пересуватись у просторі, набуваючи практичного досвіду оперування, взаємодії з предметами, досліджуючи при цьому їх структурні і функціональні особливості.

Саме обмеженість дитячого досвіду, неточність напрацьованих ними структурно-функціональних інформаційних блоків зумовлює своєрідність змісту дитячого сприймання. З метою формування у дітей адекватної диференціації сприйманої інформації мають бути реалізовані можливості гри, в процесі якої створюються сприятливі умови для побудови правильних образів тих об'єктів, з якими взаємодіє дитина під час гри. З цією ж метою стосовно дошкільного і молодшого шкільного віку можуть бути успішно реалізовані малювання і ліплення, що сприятиме як дослідженню та відтворенню особливостей об'єктів художнього конструювання, так і розвитку самостійності в постановці задач спостереження, його організованості та системності.

В шкільному віці сприйняття стає ще більш складноструктурованим та цілеспрямованим, що обумовлюється складністю тих завдань, які доводиться розв'язувати школярам в процесі навчально-виховної роботи в школах та позашкільних закладах.

Слід пам'ятати, що успішність такої роботи залежить від здатності дитини самостійно аналізувати властивості сприйманих об'єктів, синтезувати адекватний образ їх взаємодіючої структурно-функціональної групи, на напрацюванні цієї системоутворюючої здатності учні має зосереджуватись робота стосовно кожного уроку з кожного шкільного предмету чи позашкільного заняття.

## ЛІТЕРАТУРА

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. Психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад.школа, 1969.
3. Психологія / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1962.



## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*В статті виділені свойства творчого мислення личности, обосновано психологическое содержание рефлексивности как фундаментального свойства творческого мышления человека. Определены психологические особенности становления продуктивного творческого мышления.*

**Ключевые слова:** творческое мышление, продуктивность, гибкость, оригинальность и рефлексивность мышления.

*In this article the peculiarities of the creative thinking were determined. The reflection as the fundamental quality of the creative thinking of the person was characterized. The psychological aspects of the development of creative thinking were analyzed.*

**Keywords:** the creative thinking, the productiveness, quickness, lability, originalities, reflection of the creative thinking.

**Постановка проблеми.** Дослідження творчого мислення згідно процесуальним характеристикам має давню історію, хоча вони майже завжди були обмеженими через застосованих щодо них методів. До них відносяться різні варіанти ділення творчого процесу на окремі стадії та встановлення між стадіями окремих взаємодій. Так, П.К. Енгельмейер виділив у творчому процесі три стадії або акти (задум, план, вчинок); Г. Уоллес – чотири (підготовка, дозрівання ідеї, озаріння, перевірка); П.М. Якобсон – сім: інтелектуальна готовність, бачення проблеми, зародження ідеї, пошук рішення, отримання результату, перетворення його в схему, технічне оформлення. У психолого-педагогічній літературі представлені інші варіанти ділення творчого процесу на стадії, етапи, акти і т.д. Варто відмітити, що не дивлячись на наявні відмінності, у всіх варіантах можна виділити спільні риси. До них, перш за все, відноситься виокремлення у процесі творчого мислення т.зв. „критичних” моментів – знаходження ідеї (озаріння), перевірка та реалізація.

У процесі вивчення проблеми творчого мислення не можна недооцінювати й внесок самої особистості, тому що творчість за своєю природою вимагає оригінальності, вміння відмовитися від стереотипів діяльності, подолати психологічну інерцію мислення тощо.

Зважаючи на актуальність проблеми, були визначені наступні **завдання**:

1. Окреслити властивості творчого мислення особистості.
2. Обґрунтувати психологічний зміст рефлексивності як фундаментальної властивості творчого мислення людини.
3. Визначити психологічні особливості становлення продуктивності творчого мислення особистості.

Своєрідну та цікаву розробку даної проблеми являють дослідження Д.Б.Богоявленської. У якості одиниці творчого потенціалу особистості вчена розглядає інтелектуальну активність, визначає її „як інтегральну властивість деякої гіпотетичної системи, основними компонентами (або підсистемами) якої є загальнорозумові здібності, а не інтелектуальні (перш за все мотиваційні) фактори розумової діяльності” [1, с. 16]. Такий підхід дозволяє аналізувати творчість „як дериват інтелекту, переломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує (і тоді розумові здібності можуть „дріматися”), або стимулює їх прояв” [1, с. 41]. Інтелектуальна активність проявляється в інтелектуальній ініціативі, під якою розуміється продовження мисленнєвої діяльності за

межами допустимого. Інтелектуальна ініціатива розглядається в такому разі як важлива якість творчої особистості.

Вивчення якостей творчої особистості відображено в багато численних дослідженнях зарубіжних психологів. У дослідженні Є.Д. Телегіної розглянуто внесок зарубіжних та вітчизняних психологів щодо проблеми розвитку творчого мислення і становлення творчої особистості. Так, А.П. Андерсон, Ф. Баррон, Дж. Брунер, К. Дункер, А. Муссен, Г. Мюнстерберг, Г. Хелстон розглядали творче мислення як деякі риси людини, які можуть виявитися за наявності сприятливих умов і бути визначеними за спеціальними тестами на креативність. У цих тестах створюються специфічні „креативні” ситуації, або ж суб'єкт стимулюється до виконання особливих інтелектуальних дій, в результаті виконання яких робиться спроба встановити потенціал продукування оригінальних відповідей і гіпотез у даного індивіда.

Використовувались спроби поєднати між собою креативність і різні риси характеру. Так, Г. Мюнстерберг та А. Муссен виявили, що існують позитивні кореляції між креативністю та інтроверсією, а також негативні кореляції між творчістю та агресивністю. Г. Хелсон встановив, що творча особистість відрізняється яскраво вираженою потребою у незалежності, прагненням до оригінальності, активної позиції.

А.П. Андерсон, Ф. Баррон, К. Дункер, С. Тейлор вважають, що для творчої людини характерними є відкритість досвіду, чутливість нового, здатність до широких узагальнень, продуктивність, здатність формулювати оригінальні відповіді, вміння включати предмет у множину різноманітних і неочікуваних зв'язків. Дж. Брунер відмічав, що творче мислення пов'язане з розвитком у людини впевненості та сміливості.

Творче мислення у психології розглядається і як специфічний вид здібностей (Дж. Гілфорд, П. Торренс). Вказані автори визначали творче мислення як здібність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Так, Дж. Гілфорд розглядає творче мислення на основі прояву якісних індивідуальних характеристик мислення у розв'язанні проблеми та виокремлює чотири фактори „творчості” (креативності) мислення:

– оригінальність, нетривіальність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди прагне знайти своє власне, яке відрізняє від інших, розв'язання;

– семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, знаходити його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці;

– образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, скриті від спостереження сторони;

– семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність розмірковувати над різноманітними ідеями у невизначеній ситуації, саме в такій, яка не вміщує орієнтирів для цих ідей.

П. Торренс визначає творче мислення як процес, у ході якого людина стає чутливою до проблем, дефіциту або проблем у знаннях, до змішування різнопланової інформації, до дисгармонії елементів оточуючого середовища, визначає ці проблеми, шукає їхнього розв'язання, формує гіпотези, модифікує них, знову перевіряє й обумовлює кінцеві результати.

Відображення цієї гіпотези мало місце в дослідженнях вітчизняних психологів. Так, Л.Б. Ітельсон [6] відзначав, що головною характеристикою творчого мислення є вміння не обмежуватися звичними поняттями і методами

мислення, а охопити реальність у всіх її відношеннях, а не тільки тих, які закріплені у звичних поняттях та уявленнях.

О.К. Тихомиров у якості основних механізмів творчого мислення розглядає такі особистісні фактори, як емоції, мотиви, цілеспрямованість. В його дослідженнях було виявлено та вивчено регулюючу функцію емоцій, показано, що наявність чи відсутність емоцій впливає на швидкість та якість мисленнєвого процесу, тобто вони виступають у ролі каталізатора. Зростання емоційного збудження чи емоційного задоволення називається О.К. Тихомировим „почуттям близькості розв’язання”. Експериментальні дослідження О.К. Тихомирова показали, що по мірі зростання особистісно значущої мотивації зростають показники продуктивності та оригінальності відповідей. Це є доказом підпорядкованості змістових і структурних особливостей творчої діяльності мотивам, вміщених у основі цієї діяльності.

Серед сучасних досліджень творчого мислення слід відзначити підхід, згідно якого основою репродуктивного мислення виступають вербальні здібності, а основою продуктивного – невербальні, серед яких домінує наочно-образний компонент інтелектуальної активності. Даного підходу дотримується і Є.Л. Яковлева. Але ця точка зору виглядає доволі суперечливою, тому що автором пред’явлено неповне обґрунтування такого явища, як вербальна творчість. Крім того, експериментальні дані Є.І. Щєбланової свідчать, що для учнів перших-других класів найбільш позитивним фактором для розвитку оригінальності є перевага вербального інтелекту, тоді як у тих, хто навчається з переважанням невербального, – збільшується поверховість, гнучкість, оригінальність тощо.

У процесі вивчення творчого (теоретичного) мислення В.В. Давидов [4] вказував, що під час розв’язання задач досліджуваними використовуються різні підходи. Узагальнений спосіб розв’язання задач (мислення теоретичного типу) має місце тоді, коли задача розв’язується для даного конкретного випадку, але не для всіх подібних випадків. Неузагальнений спосіб (мислення так званого емпіричного типу) має на увазі розв’язання задачі для даного конкретного випадку. Різним підходам у такому розв’язанні відповідають також і різні дії. Досліджувані з емпіричним типом мислення знайомляться з умовою задачі, намагаються її розв’язати, спираючись на безпосередньо наочні ознаки, що можуть свідчити про рівень розвитку формальної рефлексії. Досліджувані з теоретичним типом мислення мають зрозуміти умову задачі, виокремивши із тексту відношення величин. Процес пошуку учнями розв’язання, спрямованого на знаходження відношень між якостями, суттєвими для всіх випадків, однакових з описаними в даній задачі, свідчить про рівень розвитку змістової рефлексії.

Одним з підходів до вивчення механізмів творчого мислення є вивчення рефлексивних процесів, включених у структуру мислення. В якості основної термінології для характеристики рефлексивних процесів у мисленні використовуються поняття „рефлексивна дія” та „рефлексивні прийоми”. Так, у роботах І.Я. Лернера, Я.О. Пономарьова вказується, що творче мислення являє собою складний процес, який складається з різних рефлексивних дій, серед яких виділяють: перенесення знань, вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми у звичних умовах, визначення нових функцій вже вивченого об’єкту, виділення альтернативних рішень, комбінування раніше відомих способів у нові структури, створення оригінальних способів розв’язання тощо.

У дослідженнях, проведених під керівництвом С.Л. Рубінштейна (Л.І. Анциферова, А.В. Брушлинський, А.М. Матюшкін та ін.) при вивченні механізмів дії творчого мислення в якості ефективного прийому використовується „аналіз через синтез”. На основі такого аналізу певні властивості об’єкту виявляються під час включення цього об’єкту у ту систему зв’язків і відносин між об’єктами, з якими ці властивості можуть бути співставлені. Також вказувалось, що у цьому процесі нерідко має місце раптове винайдення шляху розв’язання проблеми – інсайт, причому часто виникає тоді, коли людина безпосередньо не була зайнята у процесі розв’язання проблеми. Так, Славська К.А. відмічає, що реально таке розв’язання залежить від вже набутого людиною досвіду, і від попередньої аналітико-синтетичної діяльності, перш за все – від досягнутого кінцевого рівня словесно-логічного понятійного узагальнення. Однак сам процес пошуку розв’язання значною мірою досягається інтуїтивно, підсвідомо, не знаходячи свого адекватного відображення у слові, і саме тому його результат, „прориваючись” у сферу свідомості, усвідомлюється як інсайт, нібито не пов’язаний з раніше реалізованою діяльністю, спрямованою на відкритті нових знань (1994).

Ю.М. Кулюткін, Л.Л. Гурова та інші дослідники розглядають творче мислення як процес, підпорядкований визначеним законам, який призводить до розв’язання нових для людини проблем та задач. При цьому, відмічає Л.Л. Гурова, саме проблемність ситуації задачі виступає головною об’єктивно необхідною умовою, за якою мисленнєвий процес набуває властивостей продуктивності. Цей факт пов’язаний з тим, що, „потрапивши у проблемну ситуацію, суб’єкт не може застосувати стандартний алгоритм дій”, тобто виявляє протиріччя між ресурсами набутого досвіду та унікальністю умов і вимог ситуації задачі [3, с. 17]. Механізмом регуляції в цій ситуації виступає рефлексія, яка дозволяє людині застосувати набуті знання адекватно вимогам задачі, докладаючи при цьому активні особистісні зусилля, тобто самостійне подолання людиною створеного протиріччя стає у кінцевому результаті творчим розв’язанням задачі. Таким чином, за даним підходом теоретично обумовлюється зв’язок між рефлексивними процесами та продуктивністю мислення, придбання мисленням властивостей творчої діяльності. У ряді психологічних досліджень цей зв’язок стає предметом поглибленого аналізу, спрямованого на виявлення залежності між особливостями рефлексивних прийомів і характером мислення, на виявлення особливостей рефлексивності творчого мислення.

І.М. Семенов вважає, що зростання продуктивності мислення обумовлено, в першу чергу, розвитком особистісно-рефлексивних та інтелектуально-рефлексивних механізмів за рахунок збільшення самостійності людини у процесі розв’язання задач. При цьому під особистісно-рефлексивними механізмами продуктивного мислення розуміється рефлексивність як психічна властивість особистості, характеризуючи оволодіння суб’єктом способами контролю та оцінці власних психічних станів, а під інтелектуально-рефлексивними – рефлексивність мислення, відображаючи специфіку мисленнєвої діяльності, включене у її структуру.

Рефлексивність мислення ряд дослідників (І.М. Семенов, А.В. Лосев, І.В. Байер та ін.) визначають як комплексну властивість мислення, характеризуючи оволодіння суб’єктом способами контролю та оцінки власних мисленнєвих дій та їх включення у структуру мисленнєвої діяльності. Формування рефлексивності мислення відбувається як закріплення різнотипних

рефлексивних прийомів та процесів, їх стійке застосування у діяльності суб'єкта тощо. При чому у процесі мисленнєвої діяльності суб'єкт може свідомо використовувати рефлексивні прийоми, що являються показником рефлексивного мислення, а може користуватися ними несвідомо, що свідчить про існування складних і неоднозначних типів взаємозв'язку між рефлексією і творчим мисленням.

Один з підходів до розкриття особливостей такого роду взаємозв'язків має місце у встановленні функцій рефлексивних прийомів, які формуються у ході мислення як його специфічне новоутворення. Цей підхід розвивався у дослідженнях О.К. Тихомирова, Є.Д. Телегіної та інших на основі уявлень про природу і структуру творчого мислення. В цих дослідженнях було показано, що основним критерієм та особливістю творчого мислення є формування різного типу новоутворень у ході самого мисленнєвого процесу. У якості новоутворень, які формуються у ході мислення, виступають нові мотиви, цілі, гіпотези, оцінки, емоції і т.д.

На основі уявлень О.К. Тихомирова про творче мислення як формування новоутворень у мисленнєвому процесі розробляється концепція Є.Д. Телегіної, згідно якої механізмом формування творчого мислення є оволодіння системою продуктивних дій на відміну від репродуктивних. При цьому репродуктивні дії розглядаються як такі, що здійснюються на основі внутрішніх засобів регуляції згідно заданих критеріїв, які виконуються на основі мисленнєвих шаблонів. Внутрішні засоби – це засоби організації і спрямованості мислення, задані ззовні, тобто сформовані для суб'єкта іншими людьми цілі, задачі, питання, пропоновані йому зразки та способи дій. Творча діяльність прогнозує утворення всього відомого і заданого, а для цього необхідними є дії іншого типу, які проявляють нові, ще не відомі властивості і залежності об'єкту, утворюючи об'єкт у новому напрямку, оцінюючи нові результати за невідомими ще критеріями. Специфіка таких дій (продуктивних) – у тому, що всі основні компоненти – ціль, спосіб реалізації, результат, критерії його оцінки – визначаються суб'єктом самостійно. Побудова продуктивних дій, які можуть призводити до формування новоутворень у ході мислення і до утворення суб'єктивно нових продуктів, відповідно, потребує і самостійного формування суб'єктом нових засобів саморегуляції, заснованих не тільки на використанні минулого досвіду, але і на результатах безпосередньої взаємодії з об'єктом, тобто реалізація продуктивних дій потребує утворення зовнішньої регуляції у процесі саморегуляції.

У своїх дослідженнях Є.Д. Телегіна показала, що сформовані у ході мислення продуктивні дії, результати яких набувають регулюючої функції, можуть функціонувати не тільки як компоненти, включені у процес мислення, але й автономно. Знання закономірностей їх автономного здійснення є важливою умовою для їх цілеспрямованого розвитку як механізмів і засобів саморегуляції творчої діяльності. Це дає можливість контролювати не лише кінцевий результат мислення, але й формувати його окремі компоненти і властивості, такі як самостійність, оригінальність, гнучкість, рефлексивність та ін.

Процес формування продуктивних мисленнєвих дій і формування засобів саморегуляції розвивається як цілісний процес: визначені засоби саморегуляції формують мисленнєві дії, результати яких набувають нової регулюючої функції і, у свою чергу, перетворюються у нові засоби саморегуляції, визначаючи наступне розгортання мисленнєвої діяльності і, відповідно, детермінують її результат. Застосування суб'єктом рефлексивних прийомів підвищує рівень

усвідомлення діяльності, окремих дій людини і виступає як умова перетворення мислення у творчий усвідомлений відрегульований процес. Таким чином, у творчому мисленнєвому процесі у якості одного із засобів саморегуляції виступають рефлексивні прийоми, які являються новоутвореннями мисленнєвої діяльності особистості.

Аналіз різних напрямків дослідження творчого мислення показав, що воно виступає як чітко структурований і багатокomпонентний вид мислення. У зв'язку з цим особливо актуальною постає проблема концептуального співставлення досліджень різних авторів, присвячених вивченню структурних компонентів мислення, його властивостей і окремих мисленнєвих дій.

В якості основних властивостей творчого мислення, які визначають формування і динаміку його компонентів і впливають на його результат, відмічаються наступні: продуктивність, швидкість, гнучкість, оригінальність та рефлексивність. Ці якості чи властивості розглядаються у багатьох дослідженнях як характеристики творчого мислення і в зв'язку з цим ми розглянемо їх більш детально.

Однією з суттєвих властивостей творчого мислення є продуктивність, яка, на думку ряду дослідників (І.М. Семенова, С.Ю. Степанова та ін.), відображає якісні й кількісні характеристики розв'язань. При цьому вчені відмічають, що продуктивність творчого мислення великою мірою пов'язана з його рефлексивністю.

Визначення швидкості мислення запропонував Б.Г. Ананьєв, характеризуючи цю властивість, як „багатство та різноманітність ідей, асоціацій, виникаючих щодо найбільш значущого стимулу” (Б.Г. Ананьєв, 1970). Приблизно у такій же інтерпретації дане поняття використовувалося у роботах Дж. Гілфорда, П.Торранса та ін.

Визначаючи поняття „гнучкості” мислення у психологічних дослідженнях, вчені не мають однозначного визначення. Так, Д.Б. Богоявленська вважає, що гнучкість мислення виявляється у швидкості утворення способу дій відповідно до змін об'єктивної ситуації. Це передбачає виділення суттєвих сторін виміру, можливості відмови від звичних дій, стереотипів, знаходження нових шляхів розв'язання, комбінації елементів особистісного досвіду людини. Гнучкість мислення виявляється у цілісному варіюванні способів дій, у легкості перебудови знань і навиків відповідно до вимог задачі, переключення з одних звичних дій на інші, з прямого переходу дії на зворотній та ін. [1]. О.Н. Лук вказує, що гнучкість мислення – це здатність швидко і легко переходити від одного класу явищ до другого, далекого від першого за змістом. Н.А. Менчинська досліджувала це поняття, вивчаючи фактори, які впливають на успіх процесу навчання. При цьому вчена відмічала, що гнучкість мислення характеризується наступними показниками: підхід до задачі як до проблеми; цілісне варіювання способами дії; легкість перебудови знань чи навиків відповідно до змін умови задачі; здатність до переключення чи легкість переходу від одного способу реалізації дії до іншого. Поняття гнучкості мислення вивчалось також у інших дослідженнях. Кожен з авторів визначає гнучкість мислення, виходячи з цілей власного дослідження, але можна виділити спільну тенденцію у визначенні поняття „гнучкості мислення” як здатності до переключення, варіювання, вміння порівнювати тощо.

Ще однією суттєвою властивістю, яку виділено при вивченні особливостей творчого мислення, є оригінальність мислення. Це поняття також не є досить однозначним у психологічних дослідженнях. Так, О.Н. Лук,

В.Н. Козленко та інші розуміють під оригінальністю незвичність мислення, його неповторність та, з огляду на це, оцінюють зазвичай за частотою даної відповіді у конкретно визначеній групі. Д.Б. Богоявленська розглядає поняття оригінальності у більш широкому контексті. Вона відмічає, що оригінальність за своєю суттю багатозначна. За нею можуть стояти різні, часом протилежні явища; це може бути і змістовий, і творчий процес, проникнення у сутність пізнавального об'єкту, виявлення суттєвого зв'язку, а може бути, що і не має ніякого відношення до творчості, дослідження оригінальності, навіть психологічно неадекватне. В.Н. Дружинін пропонує вважати оригінальними ті відповіді, в яких використовується новий контекст на основі введення нових семантичних зв'язків з вихідним об'єктом, а відповіді, які зустрічаються з мінімальною частотою в разі відсутності семантичних зв'язків з вихідним об'єктом рахувати абстрактними [5].

Однак, враховуючи будь-який з цих підходів, оригінальність виступає як один з самих яскравих показників суб'єктивної новизни продуктів та структурних компонентів, на основі яких оригінальність відносять до показників творчого мислення.

Психологічний зміст рефлексивності, як властивості творчого мислення, обґрунтовано в психологічних дослідженнях меншою мірою порівняно з описом інших властивостей. Узагальнюючи уявлення про рефлексивність, як властивість творчого мислення, у зв'язку з розглянутими вище поглядами на природу творчого мислення ми розуміємо під рефлексивністю творчого мислення властивість мислення, яка характеризує оволодіння суб'єктом способами контролю та оцінки власних мисленневих дій та їх включення у структуру творчої мисленнєвої діяльності. Рефлексивність творчого мислення відображає специфіку творчої мисленнєвої діяльності, тобто формування особистісних новоутворень у ході мислення та їх включення в його структуру. У ході творчого мисленнєвого процесу у суб'єкта формуються різні рефлексивні прийоми, але їх використання може бути різним: від епізодичного використання окремих прийомів до розширення видового різноманіття та їх стійкого застосування під час виконання творчої мисленнєвої діяльності, що є основою для виокремлення та вивчення рівнів розвитку рефлексивності творчого мислення.

У структурі творчого мислення значна частина мисленневих дій реалізується на несвідомому рівні, при цьому має місце складна динаміка і взаємозв'язок свідомих та несвідомих компонентів. Досягнення кінцевого результату мислення потребує усвідомлення проміжних способів дій та їх результатів, що передбачає включення у структуру мислення контролюючих та рефлексивних дій. Функції контролюючих і рефлексивних дій та їх зв'язок з процесами усвідомлення проміжних та кінцевих результатів мисленнєвої діяльності вивчалися у ряді досліджень. Т.В. Габай відмічала у цьому зв'язку важливість „операційного” контролю, тобто максимального (за можливістю) охоплення всіх дій та операцій. „З огляду на теорію планомірного формування, – писала Т.В. Габай, контролю підлягають продукти кожної виконаної операції. Розуміння за своєю суттю є елементарним дієвим актом, тому ми також маємо констатувати справедливості вимогам операційного контролю у діяльності” [2, с.124]. Описуючи різні види контролю і самоконтролю у діяльності суб'єкту, автор виділяє особливий вид контролю – за поточними подіями самого суб'єкту діяльності, його окремих сфер тощо. При цьому науковець відмічає важливу властивість самоконтролю: обмеження можливостей неперервного усвідом-

лення отриманої під час здійснення контролю інформації. У цьому контексті Т.В. Габай підкреслює, що інформація надходить у свідомість суб'єкта „квантовано”, відображаючи лише найбільш значущі ділянки діяльності.

У творчому мисленні процеси контролю та усвідомлення уявлення відображені меншою мірою порівняно з понятійним мисленням, яке займає основне місце у формуванні розумових дій та понять. Однак ідея виділення „найбільш відповідальних ділянок” у структурі творчого мислення (з урахуванням ще більш обмежених можливостей усвідомлення) та їх рефлексивне відображення суб'єктом представляється нам значимим, важливим для визначення особливостей рефлексивності творчого мислення.

Рефлексивність мислення виступає, таким чином, з однієї сторони, як комплексна властивість мислення, а з іншої, – як механізм саморегуляції, який забезпечує взаємозв'язок з іншими властивостями і впливає на характер та продуктивність мисленнєвої діяльності. Разом з тим слід констатувати, що проблема рефлексивності мислення у багатьох аспектах не є розробленою в психологічній літературі. До недостатньо розроблених питань відноситься, наприклад, такі, як класифікація видів рефлексії у їх співвідношенні з основним структурними компонентами творчого мислення, визначення особливостей динаміки рефлексивних процесів у ході мислення, виявлення умов, що стимулюють до оволодіння суб'єктом різноманітними способами контролю та оцінки власних мисленнєвих дій, тобто рефлексивними прийомами, а також умов, які забезпечують формування рефлексивності як комплексної властивості мислення та ін. Актуальність розробки цих питань загострюється у процесі їх розгляду у віковому аспекті, оскільки їх рішення дозволить керувати процесом формування рефлексивності творчого мислення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1993.
2. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
3. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 14-21.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
5. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М., 1996. – 123 с.
6. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980гг. / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М., 1981.

*Цимбал С.В. (м. Київ)*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

*Автор статті розкриває основні психологічні особливості використання іноземного мови в процесі формування майбутнього спеціаліста. Представлено ефективні інноваційні та традиційні методики, які використовуються в процесі навчання іноземного мови, впливаючі на формування майбутнього спеціаліста.*

**Ключевые слова:** *суб'єкт навчання, психологічні особливості, засоби іноземного мови.*



*The author of the article exposes the basic psychological features of the usage of foreign language in the process of forming of future specialist. Effective innovative and traditional methods which are used in the process of teaching of foreign language are represented, influencing on forming of future specialist.*

**Keywords:** *subject of teaching, psychological peculiarities, foreign language means.*

Процеси європейської інтеграції охоплюють все більше сфер життєдіяльності. Завдання створення європейського освітнього простору визначається одним з найважливіших для плідної співпраці та подальшого розвитку європейських країн. Європа знань є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального й людського розвитку, а також невід'ємним складником зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян. Провідне значення має розвиток мовної освіти, оскільки мова є носієм національної культури, а також засобом спілкування та пізнання іншої культури. Мовна освіта визначається найбільш сприятливою сферою для діалогу культур.

**Постановка проблеми.** Вивчення іноземної мови має світоглядне значення, сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей. Оскільки предметом вивчення іноземної мови стають матеріально-технічні, соціально-політичні, культурно-історичні цінності країн, мова яких вивчається, то це сприяє поглибленню уявлення про актуальні проблеми соціально-політичного життя, накопиченню інформації про пам'ятки історії та витвори мистецтва, які мають загальнолюдську цінність, а також виявляють національну самобутність: вивчаючи поряд з мовою життя інших країн, студенти порівнюють отриману інформацію з життям рідної країни, що сприяє діалогу культур.

У цілому, процес вивчення іноземної мови сприяє розвитку важливих якостей характеру особистості майбутнього фахівця – цілеспрямованості, самостійності, наполегливості, відповідальності та ін.

Процес вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної діяльності, оскільки практичні завдання пов'язуються з підготовкою до будь-якого виду професійної діяльності, де комунікативний аспект, момент міжособистісного спілкування має велике значення як у процесі праці, так і у процесі особистісного зростання. Таким чином, студенти навчаються усвідомлювати проблеми спілкування, обирати комунікативну мету, шукати шляхи вирішення проблеми в спілкуванні, досягати комунікативного результату.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Вивчення іноземних мов сприяє формуванню критичного мислення студентів, що у XXI столітті набуває особливої актуальності завдяки сучасним трансформаційним демократичним процесам у суспільстві в цілому й освіті зокрема. Як відмічається у Концепції громадянської освіти в Україні, існуюча в нашій державі система освіти ще недостатньо орієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, а навчально-виховний процес недостатньо спрямований на формування демократичного світогляду, невід'ємною часткою якого є критичне мислення. Існує класифікація елементів, які входять до складу критичного мислення. Серед них: спостереження, які дозволяють виділити факти, у відповідності з наявністю чи відсутністю яких робляться висновки, перевіряючи які, можна робити припущення, на основі яких формуються погляди, виходячи з яких під дією законів логіки будуються аргументи [15].

Можна виокремити певні мисленнєві операції і характеристики

критичного мислення, які підлягають формуванню на всіх етапах освіти, як аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння фактів і явищ, їх класифікування (аналітичність мислення); установлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами і явищами, з новими якостями предмета чи явища (асоціативність мислення); розуміння внутрішньої логіки проблеми, виведення закономірностей, уміння будувати логічну послідовність дій, необхідних для вирішення проблеми, доводити вірність прийнятого рішення (логічність мислення); розгляд предмету чи проблеми цілісно, об'єктивно, у взаємодії усіх зв'язків і характеристик (системність мислення); прийняття рішення і здатність нести за нього відповідальність (самостійність мислення).

У сучасних соціокультурних умовах гостро постає проблема дотримання культурно-етичних норм спілкування, яка тісно пов'язана із завданням вищої школи з підготовки спеціалістів нового, гуманістичного типу, всебічно озброєних не лише основами знань і вміннями з обраної професії, але і чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, активною життєвою позицією, високим рівнем загальної культури яка включає і культуру спілкування. Діалогічна культура особистості, яка є частковим проявом культури спілкування, у цілому базується на умінні вести двосторонній, конструктивний діалог, що є гарантом побудови рівноправних, партнерських, демократичних взаємин в суспільстві.

Важливими теоретичними засадами у цьому процесі можуть бути праці Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.М. Леонтьєва, Х.І. Лійметса, М.І. Лісіної, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, В.М. Мясичева і ін., в яких обґрунтовується роль спілкування, в тому числі і діалогічного, в продуктивності навчальної діяльності, вихованні особистості.

У сучасній психологічній та педагогічній теорії і практиці спостерігається зростання інтересу до проблеми діалогічного спілкування, формування діалогічної культури особистості, що орієнтує процес навчання у напрямку діалогізації. Так, особлива увага приділяється підготовці майбутніх спеціалістів, які працюватимуть у системі суб'єкт–суб'єкт, готових до взаємодії за принципами діалогічного спілкування, співпраці і співтворчості і які володіють діалогічними вміннями [10, с. 3-4].

Серед компонентів готовності до діалогічного навчання, яке має сповнюватися творчістю, виділяються мотиваційний (передбачає наявність інтересу і потреби в діалогічному підході до організації навчання), теоретичний (передбачає певний рівень знань, які розкривають теоретичні основи діалогічного навчання, його методика і технологію), практичний (наявність гностичних, комунікативних, організаційних, конструктивних, діалогічних умінь, які дозволяють організувати навчальний процес у діалогових формах) [9, с. 9].

Великі можливості у сфері побудови процесу навчання у діалогічній формі мають заняття з іноземної мови, оскільки вона – чи не єдиний предмет, мета якого полягає у навчанні спілкуванню, яке, будучи діяльністю, стає не лише метою, але і засобом її досягнення [8, с. 152].

Діалогічна культура того, хто володіє іноземною мовою, багато в чому визначається тим, якою мірою його мовна поведінка відповідає нормам і вимогам мовного етикету, прийнятого для певного суспільства, оскільки норми поведінки складають частину тих культурних реалій, врахування яких є вельми важливим для навчання іноземної мови [7, с. 57].

Разом з мовою засвоюються і культурно-етичні норми поведінки в процесі спілкування, властиві культурним носіям мови, тому вивчення

іноземної мови сприяє розширенню світогляду учнів, підвищує їх культуру, розвиває афективно-перцептивну сферу студентів, оскільки ефективно спілкування передбачає вірне сприйняття і оцінку партнера як особистості, оцінку його здібностей, темпераменту, характеру, мотивів, цілей і інтересів. Саме це визначає формування “соціального інтелекту” людини як стійкого, зумовленого специфікою мисленнєвих процесів, афективного, тобто особистісно зорієнтованого, спрямованого на емоційно-ціннісну сферу людини, реагування і соціального досвіду, здатності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємостосунки і прогнозувати міжособистісні події. В основі соціального інтелекту міститься емпатія (осягнення емоційних станів іншої людини), тобто здатність співпереживання, емоційного резонансу на переживання іншого [6, с. 28].

Діалогічна діяльність завжди мотивована, тому позитивна мотивація і установка на діалогічне спілкування є одним із основних компонентів діалогічної культури особистості. Формування такої мотивації в студентів можливе за рахунок використання широкого контексту загальних пізнавальних, навчальних, соціальних мотивів учнів, бажання спілкуватися іноземною мовою, висловити і відстояти власне переконання [4].

До методичних прийомів, які забезпечують організацію мовної взаємодії студентів іноземною мовою, можна віднести інтерв'ю, обмін інформацією, пошук партнера для мовної діяльності, групові рішення, координацію дій, дискусійну гру, круглий стіл, дебати, драматизації (активність у вигляді сцен оповідань, казок, кумедних історій та ін., а також сюжетних картин), скетч (підготовлену заздалегідь сцену із заданої проблемної ситуації з указанням персонажів, їх соціального статусу, рольової поведінки), рольову гру і ін.[5, с.5].

Важливим тут є принцип соціально-рольової гри, рольового спілкування як форми розвитку мовних діалогічних умінь. Важливо, що в процесі рольового спілкування студенти здійснюють певний вплив на роль, що програється, певним чином впливаючи на особистість, оскільки програвши роль емоційно чуттєвої, чуйної, тактовної і привітної людини, студент може відчутти “смак” доброзичливості і чуйності, захотіти знову і знову пережити це почуття [1].

Отже, тут використовуються засоби, максимально наближені до реальності (що відповідає принципу реальності у процесі професійного становлення майбутнього фахівця), серед яких активні групові методи соціально-психологічного тренінгу розраховані на розвиток соціального інтелекту і перетворення ряду особистісних структур [6, с. 27].

Велике значення у процесі професійної підготовки засобами англійської мови має викладач, інструктор, який працює зі студентами і є ключовою фігурою навчально-виховного процесу на всіх освітніх етапах. Загальний мажорний настрій заняття, життєрадісність, взаємна довіра, почуття гумору і зумовлений такими факторами настрій сприяють підвищенню ефективності заняття, оскільки без урахування психологічного аспекту навіть найефективніші методи і прийоми не дають бажаних результатів

З метою підвищення ефективності навчального процесу слід, насамперед, переорієнтувати стосунки викладача і студентів із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні. Це означає, що викладач з керівника, що визначає, кому і що варто говорити і робити, перетворюється на партнера по спілкуванню, стає учасником спільної творчої діяльності у сфері ознайомлення і засвоєння мовних засобів, джерелом важливої і цікавої інформації, помічником у складній роботі над мовою. Він спрямовує навчальну діяльність студентів, стимулює, заохочує й

активізує їхні зусилля. Стало загальноприйнятим, що заходячи до аудиторії викладач має залишати за дверима свій поганий настрій чи роздратованість.

Викладач іноземної мови повинен уміти володіти прийомами сугестопедії і елементами театрального мистецтва, щоб утримувати і керувати увагою тих, хто вивчає мову протягом всього заняття. Він має володіти методикою співробітництва та суб'єкт-суб'єктними особистісно-орієнтованими методами освіти. Викладач як особистість викликає інтерес і позитивне емоційне ставлення студентів, а його педагогічний вплив є ефективним, якщо він є позитивно значущою людиною для студентів.

У зв'язку з цим можна виокремити чотири типи індивідуальних стилів педагогічної діяльності: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розсудливо-імпровізаційний та розсудливо-методичний. При цьому найбільш ефективними вважаються індивідуальні стилі, що поєднують методичність з емоційністю, а імпровізаційність з розсудливістю, тобто проміжні стилі [11].

Можна говорити про ефективні інноваційні та традиційні методики, які використовуються у процесі викладання іноземних мов, що сприяють формуванню компетентності сучасного фахівця.

Сугестопедичний метод болгарського сугестолога Г.К. Лозанова ґрунтується на досягненнях сучасної психології та педагогіки. Прихильниками використання навіювання у педагогічному процесі в кінці XIX – першої половині XX століття були представники різних сфер науки та мистецтва, педагогіки та психології. Серед них можна назвати імена письменника Л.М. Толстого, психотерапевта А.А. Токарського, видатного вченого В.М. Бехтерева, педагогів С.В. Кравкова, А.С. Макаренка [12].

І.М. Сеченов, І.П. Павлов, В.М. Бехтерев заклали основу для перших досліджень у галузі гіпнопедії, на основах якої базується сугестопедагогіка, розвиток якої започаткував А.М. Свядощ, котрий виявив ефективність запам'ятовування навчальної інформації у стані природного сну [12].

Глибокі релаксопедичні дослідження пов'язані, насамперед, з іменем І.Ю. Шварца. Разом із В.А. Бакєєвим, С.С. Лібіхом, Т.Н. Метельницькою, Б.К. Мойсеєвим, А.С. Садовською, Б.М. Чарним, йому вдалося визначити оптимальні умови запам'ятовування навчального матеріалу в умовах прогресивної м'язової релаксації та автотренінгу, розробити методику проведення релаксопедичних занять [12].

У цілому, модель сугестопедичного навчання спирається на психофізіологічні основи, напрацьовані Е.М. Каструбінім, ВЛ. Єфроїмсоном, О.М. Леонтєєвим, Г.М. Лозановим, Й.Л. Ингартом, О.О. Ухтомським, Д.М. Узнадзе, С.С. Пальчевським та ін. [12].

Зараз сугестопедія може вважатися однією із складових сугестопедагогіки, що є педагогічним напрямом, який з навчально-виховною метою цілеспрямовано використовує різноманітні засоби навіювання у різних станах свідомості [12]. Сугестопедичне навчання, як вважається, завдяки позитивним емоціям та приємному переживанню на тлі відсутності втоми та ефекту відпочинку, поліпшує пам'ять і сприяє прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, цей метод розкриває резерви цілісної особистості учня, має психопрофілактичний і психолікувальний ефекти.

Слід додати, що велике значення в сугестопедичній технології має не тільки глобальний, всеохоплюючий підхід до учня, а й до навчального змісту. Тому можна, разом з Г.М. Лозановим, стверджувати, що в основі сугестопедичної технології лежить “глобалізація плюс естетизація”. З одного

боку – спрямованість на цілісну живу істоту, а з іншого – використання засобів мистецтва з метою розкриття резервів пам'яті учня.

В основі сугестопедичної технології знаходиться три головних принципи:

1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації;  
2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації;

3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

Важливим є перший принцип, який передбачає почування радості від навчання, психічну релаксацію і ненапружену концентрацію, оскільки сугестопедія вчить, що для концентрації уваги людині не потрібне психічне напруження, а, навпаки, доцільний психічний спокій, стан розслабленості.

Емоційно-смысловий метод [17] використовує, окрім лівопівкульової логіко-раціональної сфери психічної діяльності учня, правопівкульову, емоційно-підсвідому психічну діяльність, сполучаючи емоційне та логічне через рольові ігри. Цей метод має багато спільного з аудіолінгвальним і аудіовізуальним (структурно-глобальним) методами, які виключають використання рідної мови та передбачають засвоєння матеріалу шляхом імітації та вивчення напам'ять.

Метод послідовного чергування циклів навчання [3] розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії. Навчальний процес передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

До сугестивних методів відносяться і сугестокібернетичний інтегральний метод, який ґрунтується на феномені гіпермнезії. Метод передбачає тривалий процес «занурення» учнів та студентів в іншомовний простір. Метод «занурення» [13] реалізується тут у доволі штучному мовному середовищі, де використовується обмежений і чітко визначений лексико-граматичний матеріал, який засвоюється через дидактичні ігри та театральну активність.

Теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП, NLP Neuro Linguistic Programming) являє собою процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему людини. У моделі НЛП виділяються:

а) вхід інформації, її збереження, переробка і відтворення в тій або іншій формі;

б) два види інформації: сенсорна (нейро) і вербальна (лінгво);

в) три типи сенсорних модальностей у дітей, що відрізняються розвитком візуальних, аудіальних або кінестетичних каналів проходження інформації;

г) два типи дітей, що відрізняються розвитком різних півкуль мозку.

Кожна людина має своє індивідуальне сполучення особливостей нервової системи, що і визначають успішність або неуспішність певної системи навчання [14].

“Безмовний шлях” (Silent Way), пошуково-творчий підхід (Explorative-Creative Way) передбачають постійне стимулювання вивчення іноземної мови через її дослідження [19; 20]. Тут створюється ефект синестезії, коли звуки презентуються за допомогою кольорів, а сам навчальний процес реалізується завдяки таким принципам, як дослідження, пошук; ризик; віра в себе; самостійність; економія зусиль; самоконтроль; творчість; емоційність; мотивація до спілкування; взаємодопомога та емпатія [16].

Синергетичні (спільні, колективні) методи також отримали розвиток останнім часом. Тут можна говорити про групове комунікативне навчання (Community Language Learning) та вивчення шляхом об'єднаних зусиль

(Confluent Education) [18], які використовують емоційне стимулювання шляхом використання творів мистецтв, фантазії учнів, дидактичної гри.

Слід сказати, що всі розглянуті навчальні підходи так чи інакше реалізують синергетичні принципи та орієнтуються на цілісну особистість того, хто навчається.

Розглянемо апроксимально-аналітичний метод вивчення іноземних мов, який дозволяє засвоювати іноземну мову на ґрунті комунікативного досвіду володіння рідною мовою [2]. Суть методу полягає у зближенні вербальних сіток іноземної і рідної мов до ступеня їхнього взаємного проникнення, коли у іншомовних словах починають помічатися знайомі риси.

Тут у роботу включаються асоціативно-образні ресурси психічної діяльності студентів. Суттєво, що процес опанування рідною мовою реалізується на двох взаємозалежних рівнях – абстрактно-логічному й емоційно-практичному. Перший рівень пов'язаний з мовними знаннями та вміннями, другий – з базовим комунікативним досвідом реалізації цих знань та умінь, тобто із системою досвіду володіння мовою.

Відомими є експериментальні дані, які свідчать, що під час оволодіння іноземною мовою поза комунікативним середовищем її носіїв формуються нові мовні уміння та навички, а базовий комунікативний досвід залишається несформованим. За цих умов нові мовні уміння пов'язуються зі старим комунікативним досвідом володіння рідною мовою, що створює нервово-психічний конфлікт, і конфлікт тим більший, чим більш етимологічно далекою є іноземна мова від рідної [2]. Зазначений конфлікт, який може призводити до відторгнення іноземної мови, за законом психічної симпатії може сприяти формуванню установки на відкидання нової інформації, установки на неуспішність, що так чи інакше погрожує зламати людині все її подальше життя: як свідчать дослідження психологів, життєвий успіх людини прямо пов'язаний з тим, наскільки вона у дитячому віці була успішною у навчанні та грі. Апроксимально-аналітичний метод вчить творчості, бо він спрямований на розвиток асоціативно-образного, цілісно-експресивного, багатозначного відображення дійсності, яке характерно саме для творчої істоти.

Наведений вище аналіз методологічних засад використання іноземної мови у процесі формування сучасного фахівця дозволяє зробити такі **висновки**.

Іноземна мова є не тільки засобом формування сучасного спеціаліста, але й однією з цілей цього процесу, оскільки у силу відомих причин сучасний фахівець має володіти щонайменше однією іноземною мовою.

Загалом, іноземна мова як предмет вивчення виявляє такі головні ресурсні можливості та психологічні особливості, які можуть бути використані у процесі багатопрофільного формування сучасного спеціаліста.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ариян М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1991. – №2. – С. 9-12.
2. Вознюк О.В., Тичина О.Р. Теорія і практика апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов. – Житомир: Волинь, 1998. – 183 с.
3. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1979. – Вып 5. – С. 63-73.
4. Гринчишин О.М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу: Дис...канд. психол. наук 19.00.09. / Національна академія ДПС України, Хмельницький, 2003. – 207 с.

5. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. – 1995. – №4. – С. 3-6.
6. Загорский А.П. О психологическом компоненте предмета “иностранный язык” в школе // Иностранные языки в школе. – 1995. – №4. – С. 26-31.
7. Карасик В.И. Этикет и английский язык // Иностранные языки в школе. – 1993. – №2. – С. 57-59.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
9. Морозов В.В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання: Автореф. дис ... канд. пед. наук 13.00.04. – Кривий Ріг, 2000. – 18 с.
10. Мыльцева Н.А. Учет сферы будущей профессиональной деятельности при определении содержания языковой подготовки и ее интеграция со специальными дисциплинами оперативного профиля // Проблемы обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке (Сб. научных статей). – М.: Академия ФПС России, 2001. – Ч. 1. – С. 13-21.
11. Никонова А.Я. Влияние особенностей индивидуального стиля на процесс и результаты педагогической деятельности учителя // Новые исследования в психологии. – 1987. – №1. – С. 34-41.
12. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка – Р.: Рівненський державний гуманітарний університет, 2002. – 393 с.
13. Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике “погружение” // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып.3. – С. 142-148.
14. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.
15. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. - Харьков: Изд-во ун-та внутр. дел, 1999. – 285 с.
16. Цимбал С.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів на прикладі вивчення іноземної мови // Мат-ли Міжвузівської наук-методичної конференції “Шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі”. – Хмельницький: Вид. Нац.академії Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 174-178.
17. Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 45-67.
18. Grosjean V. En quoi le community language learning est une approche not velle? // Knibbeler W. and Bernards M. New Approaches in Foreign Language Methodology; Proceedings of the 15th AIMAV Colloquium, Nijmegen / Bruxelles: Department of Applied Linguistics / AIMAV. – 1984. – P. 113-118.
19. Knibbeler W. A closer .book at Suggestopedia and the Silent Way // Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching. – 1982. –№ 7/4. – P. 330-340.
20. Lantolf J. Silent Way in a university setting: An applied research report // The Canadian Modern Language Review. – 1986.– 43/1. – P. 34–58.

**Череповська Н.І. (м. Київ)**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІДЕО-КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

*В статті розглядається культурно-історичний, соціальний аспекти феномена відеокультури, а також відеокультура як психологічне образование в формі системи способів сприйняття та переробки візуальної, аудіовізуальної інформації. Виділені критерії відеокультури особистості та наведені шляхи її формування в процесі медіаобразования.*

**Ключевые слова:** *відеокультура, відеокультура особистості, відеосприймання, медіаобразование.*

*This article covers cultural, historical and social aspects of the video-culture phenomena as well as personal video-culture which is understood as the psychological approach to perception and processing of visual and audiovisual information. It also allocates the exact criteria of personal video-culture and shapes the path of its forming under the impact of media-education.*

**Keywords:** *video-culture, personal video-culture, video-perception, media-education.*

**Актуальність** означеної теми обумовлено об'єктивним розвитком засобів масової комунікації, які охопили всі сфери життя людини й стали не лише механізмом трансляції інформаційних повідомлень, а й засобом виробництва медіа-культури – нового типу культури інформаційної епохи. Вагому складову медіа-культури становить відео-культура – візуальні практики, опосередковані засобами масової комунікації на стадії виробництва, трансляції та сприймання у візуальній, аудіо-візуальній, візуально-вербальній формах. Завдяки таким розвиненим медіа-технологіям, як фотографія, кіно, телебачення, інтернет відео-культура глибоко пронизує життя людей, змінює умови їх існування, що неоднозначно впливає на формування змісту свідомості як окремої людини, так і соціальних груп. Все це висуває потребу у спеціальній підготовці молодого покоління до сучасного відео-інформаційного простору, до майбутнього глобального інформаційного суспільства.

**Проблема** відео-культури у культурологічному, мистецтвознавчому, комунікаційному, ідеологічному, соціальному, впливовому та в інших аспектах почала виникати в ході розвитку самих візуальних засобів масової комунікації: фотографії, кінематографу, телебачення, мультимедійних засобів (Р. Арнхейм, В. Беньямін, Ж. Бодрійяр, М. Маклюєн, Е. Тоффлер та ін.). Психологічного забарвлення розв'язання проблеми відео-культури набуло у другій половині 20-го ст. у 60-80 рр. в епоху розквіту телебачення – спочатку ефірного, потім кабельного, а пізніше супутникового.

Сьогодні відео-культурна тематика, як і раніше, є не виділеною й частково розробляється в руслі досліджень таких галузей, як культурологія (Н.Б. Кириллова), філософія (Л.П. Печко), психологія медіа-освіти у сфері кінематографії (О.В. Федоров) та ін. Медіа-психологічні дослідження торкаються відео-культурної тематики у таких напрямках, як відео-комунікація, візуально-інформаційні впливи та їх наслідки, реклама, віртуальна реальність та інші.

Однією з невирішених проблем у царині відео-культури є правомірність визначення питання *відео-культури особистості* як психологічного утворення у вигляді набутої системи засобів сприймання та переробки візуальної інформації й відео-інформації зокрема, а також проблема *цілеспрямованого формування особистісної відео-культури* засобами медіа-освіти як соціалізації молоді людини в умовах сучасного візуального й відео-простору.

Також одним з дискусійних моментів є уточнення поняття механізму сприймання та обробки змісту та форми відео-продукції – *відео-сприймання*, яке часто ототожнюється з поняттями критичного або візуального мислення.

**Мета** даної роботи: висвітлити поняття *відео-культури* як різнопланового й багатомірного, а також неоднозначного явища сучасності в культурно-історичному й соціально-психологічному аспектах; визначити поняття *відео-сприймання* та його критерії; запропонувати нове уявлення про психологічний механізм – *творче відео-сприймання*, як соціально-психологічний ресурс людини в умовах становлення медіатизованого, інформаційного суспільства.



**Виклад основного матеріалу.** Бурхливий розвиток засобів масової комунікації сприяв утворенню такого явища, як медіа-культура. Галузь медіа-культури постійно створює, записує, копіює, тиражує, зберігає, розповсюджує, транслює інформацію, але найважливішими й взаємопов'язаними між собою є інформативна та комунікативна функції. Комунікативна функція медіа-культури полягає у здійсненні медіальної масової комунікації між медіа-виробником та медіа-споживачем.

Сучасна медіа-культура має ще одну дуже важливу особливість: значна, переважаюча частина медіа-продукції представлена у візуальній формі. Медіа-культура постійно виробляє візуальні, аудіовізуальні образи, які повсюдно супроводжують або замінюють письмові системи кодів. Візуальний формат медіа-культури – це не лише її візуальна предметність, а й обов'язково візуально-образні смисли. Й саме тому візуальний світ сучасної людини завдяки медіа не лише наповнився зоровими об'єктами, а й розширився завдяки візуально-смісловим системам.

Візуальний аспект медіа-культури, пов'язаний зі створенням та забезпеченням сприймання візуально-сміслових конструктів (відео-текстів), виокремлюється у відео-культуру, яка поряд із пресою, радіо, електоро-комунікаціями, є складовою загальної медіа-культури. Відповідно відео-культура становить виробництво та споживання саме візуальної, аудіовізуальної частини медіа-продукції. Тобто, всі види візуальних практик, які у процесі створення своєї продукції та її репрезентації пов'язані із медіа-технологіями, а також сприймання та переробка відео-текстів з боку аудиторії і становить відео-культуру. До речі, щодо термінологічної визначеності самого поняття. На нашу думку, загальній сутності поняття «відео-культура» найкраще відповідав би дещо інший термін: «*vidia*-культура» – від «*vi*-зуальна» та «*me-dia*».

Отже, відео-культура, народжена технологічним прогресом, становить складну систему взаємодії *соціо-культурного феномену* медіа-виробництва протягом всієї *історії* медіальної відео-комунікації та медіа-споживання, як *психологічного феномену* – психічного утворення особистості у вигляді набутої системи способів сприймання, осмислення та переробки відео-текстів.

## **1. Відео-культура: історичний, культурний та соціальний ракурси.**

### **1.1. Історичний аспект відео-культури: від простого до складного.**

Відео-культура, виробництво якої обумовлено різними технічними засобами, наприклад, копіювальними, почалася розвиватися, мабуть, з часів появи таких художніх, друкарських технологій, як *гравіювання, поліграфія*. Винаходження фотографії ознаменувало принципово новий етап розвитку відео-культури, наблизивши візуальний супровід інформації до більш точного відображення реальної дійсності.

**Фотографія, кіно, телебачення** є відносно новими типами масової комунікації. Ця тріада зайняла провідне місце в житті сучасної людини, що й сприяло подальшому розвитку візуальної культури загалом. У плані впливу на свідомість аудиторії фотографія, кіно, телебачення є набагато могутнішими засобами у порівнянні з радіо, періодикою та ін. Ефективність впливу цих засобів на людину полягає саме у їх візуальності, до якої схильна й природа людини: переважну частину всієї інформації про світ, оточення вона отримує через зір. Поява в історії культури кожної вищезгаданої відео-технології без перебільшення можна називати епохами. Так, фотографія, кінематограф, телебачення суттєво вплинули на мистецтво, дозвілля, розваги, започаткували нові типи комунікації, розширили візуальні практики людини та ін.

На жаль, обсяг даної роботи не дозволяє зробити більш розгорнутий екскурс в історію становлення, розквіту, занепаду, трансформації або «другого дихання» в історії розвитку доленосних відео-культурних феноменів, тому ми лише згадаємо **відео-пристрої** (відео-магнітофон, відео-плеєр, відео-камера), **відео-носії** (CD, DVD, MP-3 диски, спеціальні пристрої енергонезалежної пам'яті, так звані «флешки» та ін.) та **копіювальну** техніку (ксерокс, сканер, які на відміну від відео-носіїв виконують саме функцію копіювання та тиражування візуальної інформації), які суттєво вплинули на всебічний розвиток відео-культури як медійного явища.

Особливе місце серед сучасних медіа посідає такий **мультимедійний засіб**, як комп'ютер, який поєднав у собі декілька засобів масової комунікації. Мережа інтернет також становить інтегрований засіб медіа-комунікації.

Інформація в інтернеті становить як візуально-вербальну (текстову), так і візуально-образну, аудіо-візуально-образну форми репрезентації. Вербально-текстова інформація, як правило, має обов'язковий візуальний супровід, який не завжди відповідає змісту і навіть, зазвичай, є протилежним до нього (реклама, інші посилання). Особливе місце в інтернеті посідає медіатизоване високе мистецтво таке, як цифрова обробка та репрезентація мистецької продукції у візуальній, аудіо-візуальній формі: це і експонати з музейних зал, і сучасні художні, фото-, інші виставки, художні фільми, відео-концерти та багато чого іншого. До цього переліку також додаються веб-сторінки, створені як модераторами, так і конкретними користувачами інтернету, особисті фотоальбоми тощо.

Функція спілкування в інеті може бути також візуалізованою через активізацію веб-камери, через фотографії на соціально-мережових сайтах, наприклад, [odnoklassniki.ru](http://odnoklassniki.ru). Тобто, без перебільшення інтернет можна вважати візуальним засобом масової комунікації.

Висновок: історія розвитку візуальних засобів масової комунікації ілюструє динаміку їх неухильного *технологічного ускладнення та інтеграції функцій* багатьох медіа-засобів.

**1.2. Культурологічний аспект відео-культури.** Природа відео-культури становить тісний взаємозв'язок відео-культури з іншими галузями загальнолюдської культури: охоплює матеріально-предметний план носіїв візуального, технічне забезпечення у створенні й трансляції відео-текстів та ціннісно-смісловне наповнення системи візуальних образів.

За своєю візуальною сутністю відео-культура є спорідненою із **візуальною культурою**. Візуальна культура, на противагу відео-культурі, передує в часі та охоплює практично всю штучну природу, створену людиною й становить мегасистему таких різноманітних візуальних систем, як одяг, прикраси, вжиткові речі, архітектура, мистецтво та ін. Візуальна культура – це більш широке поняття, а відео-культура по-суті, є її сучасною могутньою складовою – однією з вище згаданих візуальних систем.

У свою чергу, за способами виробництва відео-продукції та за можливістю технічного забезпечення її споживання, відео-культура безперечно входить до складу загальної **медіа-культури**. Саме технічний бік медіа (технічне забезпечення), медіа-технології (специфічні прийоми кожного засобу) та психотехнології (прийоми психологічного впливу) створюють той феномен, який ми виокремлюємо у відео-культуру. Відео-культура як і медіа-культура виконує такі вже згадані соціальні функції, як інформаційну, комунікаційну, а також ідеологічну, розважальну, креативну, інтеграційну та ін. [2, с. 46-52].

Крім того, треба зауважити, що медіа, як технології у широкому розумінні, які здатні забезпечити споживання відео-продукції необмежену аудиторію, є тісно пов'язаними з *масовою культурою*. Масова культура, будучи частиною загальної, сама є породженою функціями медіа-засобів й цілком залежить від медіа-технологій. Головними ознаками масової культури (як і медіа-культури загалом) є її перевага демократичності та зрозумілості для загалу. Але... на відміну від високої елітної культури, яка вимагає від людини інтелектуальних, емоційних зусиль, певної підготовки, досвіду, масова культура має спрощену систему цінностей. Масовому, серійному характеру продукції властивими є: примітивізація стосунків між людьми, розважальність й сентиментальність, натуралістичне смакування насильства та сексу, проповідування культу успіху, сильної особистості, володіння речами, сенсаційність та інше. Головним недоліком масової культури є те, що вона призвичаює людину до бездумного споживання, не вимагає високого інтелектуального зусилля.

Відео-культура будучи опосередкованою медіа, а відповідно й спрямованою на масове споживання, часто-густо сповідує цінності та смисли саме масової культури. Але сьогодні можна чути про «високу масову культуру». На нашу думку, мова йдеться про відео-мистецтво – продукцію, яка створюється, зберігається, реалізується за допомогою різноманітних технологій медіа, але за змістом, формою, смисловим наповненням сягає мистецьких висот. Це і документальна, художня фотографія Ю. Адже, А.К. Брессо, О. Родченка, Р. Капи, Т. Ваккаро, Ю. Сміта, Ш. Томацо та ін., і кінострічки С. Ейзенштейна, О. Довженка, Ф. Фелліні, Л. Бунюеля, А. Тарковського, А. Куросави та ін.

Висновок. Відео-культура знаходиться на перетині трьох основних культурних галузей – візуальної, медійної та масової. Поєднуючи в собі такі їх головні властивості, як візуальність, опосередкованість засобами масової комунікації, масову спрямованість, вона становить *новий тип інформаційної культури*: може бути як великим бізнесом, так і високим мистецтвом.

**1.3. Соціальний аспект відео-культури.** Відео-культура як суспільний феномен виробництва та споживання відео-продукції становить масову *медіальну комунікацію* між групами виробників та споживачів. Характерною ознакою традиційної медіальної комунікації є інституційний характер джерел та відстроченість зворотного зв'язку між джерелом та аудиторією.

Загальними соціальними функціями медіальної комунікації загалом і відео-комунікації зокрема, є здійснення ідеологічного та політичного впливу, підтримка соціальної спільності, інформування, просвіта й розважання аудиторії. Реалізація функцій цілком залежить від особливостей національної культури та політичного режиму.

Суто відео-культурними функціями візуальних медіа як технологій, що забезпечують медіальну комунікацію будуть копіювання та поширення відео-продукції, об'єктивність відображення фізичних об'єктів і фіксація миті, створення динамічного зображення у форматі розгорнутих візуально-смислових структур, візуальний супровід інформації та втручання візуальних “світів” у приватне життя, можливість сприймання візуальної інформації, мистецтва у будь-якому форматі та можливість опосередкованої візуальної комунікації.

Відео-культура як один з різновидів медіальної комунікації передбачає специфічні *канали комунікації* (візуальний образ, візуальні ефекти, голос,

музика, звукові ефекти, письмовий текст) й *типи комунікацій* (за основними видами візуальних ЗМК).

*Фотографія* є відносно індиферентною до типу комунікацій: вона однаково пристосована як для інтимного сприймання, так і для публічного сприймання в аудиторії. Тобто, фотографію можна розглядати наодинці, з друзями, з незнайомим людьми (в межах відповідної теми, сюжету).

*Кіно* – сама його природа передбачає більш інтимний контакт із змістом, як «підглядання за чужим життям», «бачення завдяки прихованій камери». Наприклад, на відміну від театру, кіно не дає можливості й повністю виключає співучасть глядача, входження його в кадр або здійснення емоційного впливу на хід перебігу сюжету. Реальність кіно передбачає відчужене відношення глядача до змісту, відсутність взаємовідносин між глядачем та персонажем кіноекрану.

*Телебачення*, навпаки, зважаючи на те, що глядач дивиться передачу вдома і у будь-який момент вільний перемкнути канал на інший або взагалі вимкнути телевізор, дуже розраховує на присутність глядача, на його реакцію. Телебачення орієнтоване на більш-менш інтерактивні відносини між глядачем і телепередачею [3, с.188-191].

*Комп'ютерні засоби масової комунікації* – комп'ютер, мульти-медійні засоби, інтернет – поєднали в собі багато функцій та можливостей попередніх засобів масової комунікації та додали вагому частину текстуального наповнення.

Висновок. Провідною соціальною функцією відео-культури можна вважати *комунікативно-інформативну*.

## **2. Відео-культура як психологічний феномен.**

Психологічний аспект відео-культури охоплює психологію медіа-виробництва на стадії застосування психотехнологій впливу, психологію медіа-виробника як соціальної відповідальності за створену медіа-продукцію, а також психологію аудиторії яка споживає, сприймає медіа-продукцію. У контексті даної роботи нас цікавить відео-культура індивіда – відео-культура особистості.

Ми вважаємо, що відео-культура особистості є психологічним утворенням, яке становить систему набутих способів споживання відео-продукції. Набуття способів споживання/сприймання відео-текстів обумовлені системою сформованих культурних цінностей та мотиваційною компонентою особистості. Ці чинники, у свою чергу, детерміновані як культурними традиціями суспільства, особливостями середовища існування, родинного виховання, загальною освітою, досвідом особистості, так і спрямовані системою її ціннісних орієнтацій щодо відео-продукції загалом.

Центральною складовою системи споживання візуального об'єкту є візуальне сприймання, процес якого традиційно розподіляється на дві швидкоплинні, неусвідомлювані суб'єктом, фази: безпосереднє сприймання візуального об'єкту зоровим аналізатором та розуміння, осмислення сприйнятого. Тобто, на рівні перцепції візуальне сприймання становить «зорове сприймання», а на рівні аперцепції – «розумне бачення».

Сьогодні вчені розрізняють декілька різних світів, які є об'єктами візуального сприймання, що, у свою чергу, формує відповідні типи бачення [1, с. 42-47]. Так, світ *extra* – оточуюче навколишнє середовище – сприймається зором, перцептивні дії якого обумовлюють візуальне пізнання. Таке бачення є укоріненим у психофізіологічну природу людини, є органічним для неї. В

екстра-світі бачення схоплює просторові й якісні ознаки зовнішнього світу безпосередньо і завжди у теперішньому часі.

Світ *intra* – це внутрішній світ образів пам'яті, уяви, сновидінь та інших візуальних психологічних феноменів. Це внутрішня реальність, яка є продуктом свідомості. Здатність бачити внутрішні картини, які походять з минулого досвіду людини, також є органічною властивістю її свідомості й мотивується емоційно-психологічними стереотипами особистості, її потребами відносно зовнішнього середовища й себе. Внутрішнє бачення відбувається завжди в нинішньому часі, але образи, які візуалізуються у свідомість, походять з минулого. Іноді образи внутрішнього бачення проникають у світ *extra* у формі художніх образів, у мистецтво та інші візуальні практики.

Бачення в світі *inter* є новою сферою для візуальної діяльності людини. Цей світ обумовлює візуальне сприймання, опосередковане новітніми електронними візуальними технологіями. Важливою відміною від попередніх варіантів бачення, бачення у світі-*inter* становить сприймання саме віртуальної реальності – «третього світу» – з одночасним використанням інструментально-технологічних дій людини, що й обумовлює інтерактивність: здатність людини втручатися своїми діями у зображення, змінюючи його. Особливістю такої інтерактивності є невідповідність атоматизованих рухів й сприймання зображення, коли часова природа образів спотворюється.

Бачення має також й інший план прояву. Так, головною умовою сприймання візуальних об'єктів й візуальної культури зокрема, є не лише уміння дивитися, але й здатність *бачити, вбачати*: тобто, бачити не лише зовнішні предметні ознаки, а й глибинний смисл, сутність візуального об'єкту. Ця здатність «розумного бачення» є особливо важливою умовою саме для адекватного сприймання відео-продукції. Й саме тому, не зважаючи на термінологічну обтяженість сучасної психології й медіа-психології зокрема, ми пропонуємо введення терміну – *відео-сприймання*, яке входить до складу існуючого поняття медіа-сприймання, але є більш вужчим, спрямованим саме на сприймання відео-продукції.

Чим відрізняється відео-сприймання від візуального (як і медіа-сприймання від звичайного сприймання)? Насамперед, сутністю об'єкта, що сприймається. Відео-продукція, (як і медіа-продукція загалом), не зважаючи на свої матеріальні носії, є *ілюзорною* та *репрезентативною*. Її ілюзорність полягає у віртуальності: об'єкта не існує, він не є реальним до тих пір, поки не починає сприйматися людиною через засоби медіа; репрезентативність відео-продукції вказує на те, що медіа-засіб – це інструмент людини: за об'єктивом фотокамери завжди стоїть фотограф, фільм про «справжнє життя» створив цілий колектив кінематографістів, а відео-гра – є втіленням фантазії комп'ютерного професіонала. Так само і вся медіа-продукція не всебічно відображує реальний світ, а лише висвітлює його окремі/деякі/певні/потрібні аспекти з певною метою. Саме свідоме ставлення до сприймання відео-продукції, розуміння її ілюзорного, репрезентативного характеру може стати внутрішньою опорою психологічної безпеки особистості в процесі відео-сприймання.

Отже, відео-культура особистості як система способів споживання відео-продукції має, на нашу думку, наступні критерії та структуру: критеріями відео-культури особистості є культурний, мотиваційний, когнітивний, практичний, профілактичний, креативний показники.

Відповідно структура відео-культури особистості становить:

- **спрямованість** особистості щодо сприймання об'єктів різних візуальних систем й відео-культури зокрема, яка передбачає, візуальні уподобання як ціннісні орієнтації особистості, **обізнаність** щодо візуальних медіа-засобів та уміння користуватися ними, оціночне ставлення до ЗМК й візуальних зокрема – опосередковано вказує на її загальну культуру в галузі візуального;

- **мотивація** споживання візуальних медіа, як мета з якою найчастіше особистість споживає відео-продукцію;

- **способи споживання** відео-культури охоплюють: **когнітивно-емоційну сферу**: спрямованість на свідоме сприймання; здатність до адекватного сприймання: загальної *фільтрації* й подальшої *селекції* щодо сприймання візуальної медіа-інформації; здатність до *критичного візуального мислення* (критичний аналіз форми та змісту, оціночнювання), емоційне ставлення; **практичні навички та уміння**: інформаційно-пошукові, "захисні" уміння, застосування навичок *медіа-гігієни*; **креативність**: творчі потенції та створення відео-продукції у відео-галузі, а також *творче відео-сприймання*.

Творче відео-сприймання є найвищим проявом загального відео-сприймання: це здатність особистості до інтерпретації-переосмислення, різноманітних ментальних варіацій, інверсій щодо форми та змісту сприйнятих відео-текстів, конструювання суб'єктивно/об'єктивних нових образів і смислів. Творче відео-сприймання, по суті, є соціально-психологічним ресурсом особистості, який дозволяє їй не підпадати відео-інформаційним впливам, більш успішно адаптуватися до неоднозначних умов сучасного інформаційного простору й відео-простору зокрема.

Результати проведеного попереднього опитування щодо виявлення тенденцій відео-культури української молоді показали: відносно високу особистісну відео-культуру у даній вибірці в цілому; загальну фільтрацію, селекцію відео-продукції; відмічено актуалізацію критичного візуального мислення; з'ясовано деякі способи запам'ятовування сприйнятих візуальних образів й неусвідомлений зокрема; відмічено прояви творчого візуального медіа-потенціалу, особливо в галузях, економічно більш доступних для молоді.

Так, у сфері творчої діяльності та творчого потенціалу встановлено наступне: уміють фотографувати 84,97% опитаної молоді, володіють відео-зйомкою 44,56%, комп'ютерною графікою 18,65% та уміють оформити веб-сторінку 15,54% респондентів; найбільш поширеним медіа-хобі у молоді є фотографування, а перше місце за професією, яка приваблює респондентів посідає професія фотографа; з'ясовано, що 58,92% молоді хотіли б зняти відеофільм, 34,74% – оволодіти комп'ютерною графікою, 10% – створити власну версію віртуального світу та ще 10% – створити анімацію.

Перспективи подальшого вивчення проблеми відео-культури молоді, на нашу думку, полягають у наступному: приділити більше уваги питанню *медіа-творчості* молоді й мультимедійної зокрема, а в плані *відео-сприймання* – виявити здатність до розуміння ілюзорності та репрезентативності відео-продукту, бачення сутності його змісту, переосмислення та перетворення його образно-сміслових конструктів на ментальному рівні та ін.

**Висновки.** З усього вище викладеного відео-культура постає як різноплановий, багатомірний, неоднозначний феномен інформаційного суспільства. Вона становить складну систему взаємодіючих підсистем, яка функціонує в історичному, культурному, соціально-психологічному планах. Важливою рисою сучасної відео-культури є її спрямованість на нову візуальну діяльність людини, раніш їй не притаманну – інтерактивну візуальну практику

в опосередкованому світі-*inter*. Центральним механізмом адекватної інтерактивної комунікації є розвинене відео-сприймання особистості, на стимулювання розвитку якого можна вплинути засобами медіа-освіти, яка спрямована на формування загальної медіа-культури молоді, є фактором її соціалізації до нових реалій життя.

### ЛІТЕРАТУРА

1.Березовчук Л. Инструментальные и психологические основания интерактивности в контексте современных визуальных практик. – Искусство и новые технологии: Методологические проблемы современного искусствознания. – Выпуск 7 / Березовчук Л. – СПб.: РИК РИИИ, 2001. – С. 39-72.

2.Кириллова Н.Б. Медиакультура теория, история, практика: Учебное пособие / Кириллова Наталья Борисовна – М.: Академический проект; Культура 2008. – 496 с. – (Фундаментальный учебник).

3.Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир. Изд. 2-е. / Розин Вадим Маркович – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.

*Чернобровкін В.М. (м. Луганськ)*

## ПОНЯТТЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ З ПОЗИЦІЙ СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНОГО АНАЛІЗУ ТА ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

*Стаття посвячена аналізу структурно-динамічних особливостей проблемних педагогічних ситуацій, а також їх розгляду в контексті різних класифікацій задач, використовуваних в дослідженнях прийняття рішення як мислительного процесу.*

**Ключевые слова:** *проблемная педагогическая ситуация, задача, фрустрационная ситуация, субъекты и участники проблемной педагогической ситуации, динамика проблемной ситуации, типы и классы задач.*

*The article is devoted the analysis of structural-dynamic features of problem pedagogical situations, and their consideration in the context of different classifications of tasks, in-use in researches of decision-making as a cogitative process.*

**Keywords:** *problem pedagogical situation, task, subjects and participants of problem pedagogical situation, dynamics of problem situation, types and classes of tasks.*

У нашому дослідженні, спрямованому на вивчення процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності, значна увага була приділена аналізу тих функціональних ланок цієї діяльності, які викликають або актуалізують процес пошуку рішення.

Традиційно вважається, що прийняття рішення невід’ємне від ситуації, в якій здійснюється. Така ситуація визначається як проблемна й розглядається як співвідношення обставин і умов розгортання діяльності індивіда (або групи), яке містить протиріччя й не має готових варіантів рішення, фіксованих у минулому досвіді суб’єкта. Разом з тим, прийняття рішення пов’язується також із такою функціональною одиницею діяльності, як задача.

Здійснення мети потребує врахування конкретних умов, у яких вона повинна реалізовуватись. Співвідношення мети й умов складає задачу, яка повинна бути вирішена дією. Вона постає як “одиниця цільової неперервності діяльності”, яка забезпечується суб’єктом через постійну трансформацію її загальної мети в конкретні тактичні цілі, що враховують актуальні обставини

праці та наявні можливості людини [6]. Задача, в якій мета співвідноситься з умовами її здійснення, складає внутрішню психологічну будову дії [12, с. 15].

Характеризуючи педагогічну діяльність, різні автори підкреслюють думку про те, що вона спрямована на вирішення масиву різноманітних педагогічних задач, які виникають у навчально-виховному процесі (Г. Костюк, В. Моляко, Н. Кулюткіч, Н. Кузьміна та ін.). Відтак, “педагогічна задача є структурною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх стосовно практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач в певних умовах діяльності, розробки планів і проектів рішення цих задач, регуляції процесу здійснення окреслених планів, оцінки отриманих результатів” [9, с. 23].

Наше дослідження у своїх основних рисах ґрунтується саме на задачному підході. Але розрізнення *проблемної педагогічної ситуації* та *задачі* для нашого дослідження є принциповим. У його діагностичній частині, спрямованій на вивчення механізмів і закономірностей процесу прийняття рішень вчителями, ми використовуємо не педагогічні задачі, а проблемні педагогічні ситуації, оскільки в них не окреслений напрямок пошуку рішення (тобто не задана конкретна мета), й досліджувані повинні самостійно конструювати критерії для визначення мети подальших дій та засоби її досягнення (самі дії та операції).

У широкому розумінні *поняття проблемної ситуації* визначається через *протиріччя, неузгодженість в обставинах і умовах діяльності, що не має однозначного рішення, та проявляється як перешкода на шляху до досягнення мети* [5].

У цьому зв'язку вивчення проблемних педагогічних ситуацій повинно здійснюватися як аналіз проблемних “місць” діяльності вчителя, тобто моментів неузгодженості обставин і умов її здійснення, що містять протиріччя, без вирішення яких подальше повноцінне розгортання діяльності неможливе. Неузгодженості та протиріччя виникають у момент зіткнення педагога з такими обставинами, що перешкоджають реалізації його цілей, задумів, намірів та ін. Сферою виникнення протиріччя і неузгодженостей, що лежать в основі проблемних педагогічних ситуацій, є процес реальної взаємодії вчителя з учнями, їх батьками, керівниками школи й колегами, усі перипетії й колізії якої складно передбачити та попередити на етапі визначення вчителем цілей, методів і прийомів роботи на найближчу перспективу.

Неузгодженості й протиріччя, що містяться в невідповідності цільових установок і реальних умов виконання діяльності, приводять до виникнення проблемної педагогічної ситуації тільки через їх усвідомлення вчителем. Момент усвідомлення протиріччя перетворює об'єктивну ситуацію діяльності в проблемну, “привласнену” вчителем. Це відбувається при виникненні в педагога прагнення вирішити протиріччя й знайти та реалізувати те невідоме (шукане), що дозволить зняти вихідну неузгодженість. Наповнення проблемної ситуації певним суб'єктивним змістом пов'язане з актуалізацією області особистісних смислів учителя й тому є надзвичайно індивідуальним. Загальні особливості процесу смислового сприймання вчителями умов проблемних педагогічних ситуацій були встановлені в нашому дослідженні [14].

Смислова репрезентація умов ситуації в свідомості педагога визначає певний напрямок пошукових процесів, складає основу для процесів постановки мети. Після того, як проблемна ситуація наповнюється індивідуальним смислом, викристалізовується (принаймні у загальному вигляді) й мета подальших дій (учитель визначає, що в цей момент йому потрібно досягти



певного результату: наприклад, заспокоїти клас, продовжити урок, знайти й покарати винуватців та ін.), а отже проблемна ситуація перетворюється на задачу, вирішення якої полягає у визначенні засобів дій, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Таким чином, ми пов'язуємо проблемні педагогічні ситуації з реальним процесом педагогічної взаємодії й тому розглядаємо їх як інтерактивні, діалогічні. Правомірність такого тлумачення підтверджується й тим, що дослідження ситуацій традиційно пов'язані саме з інтеракційною психологією. В літературі є поняття "*педагогічна ситуація*", яка також найчастіше визначається як сукупність реальних умов, що склались у навчальній групі й складній системі взаємин учнів і вчителя та повинні враховуватись у прийнятті рішення про способи впливу на них (Н. Кузьміна).

Наші уявлення про проблемні педагогічні ситуації як інтерактивні за формою і змістом знайшли своє емпіричне підтвердження в результатах дослідження. Вище ми говорили, що проблемна ситуація виникає тільки за умови усвідомлення вчителем протиріччя, що міститься в умовах виконання діяльності. Виходячи з цього ми запропонували вчителям згадати й описати ситуації їхньої професійної діяльності, які вони вважають складними, проблемними. Аналіз результатів показав, що практично всі названі ситуації є інтерактивними за своїм змістом і класифікуються на ситуації взаємодії вчителя з учнями, їх батьками, адміністрацією школи й колегами.

Таким чином, *проблемна педагогічна ситуація (проблемна ситуація педагогічної діяльності)*, в якій розгортається процес прийняття вчителем рішення, ми визначаємо як *неузгодженість або протиріччя між уявленнями вчителя про мету й оптимальне протікання педагогічної діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають досягненню очікуваних результатів*.

Фактор перешкод акцентується у визначенні проблемної ситуації в різних галузях психологічних досліджень (у психології мислення, діяльності, управління), що споріднює поняття *проблемної* і *фрустраційної* ситуації, оскільки ключовою ознакою останньої також є зіткнення індивіда з реальними або вигаданими перешкодами (фрустраторами) [8.]. Закономірним наслідком виникнення і проблемної, і фрустраційної ситуації є стан напруги, який може енергетизувати конструктивні дії суб'єкта (операційна напруга) або дезорганізувати їх (емоційна напруга). У контексті дезорганізації діяльності під впливом фактору перешкод частіше йдеться про фрустраційні ситуації.

Оскільки поняття *проблемної ситуації* найчастіше пов'язується з наявністю протиріччя, термін "*проблемна педагогічна ситуація*" правомірно використовувати для узагальненого позначення всіх типів ситуацій, що виникають внаслідок непередбачуваного ускладнення умов діяльності вчителя, – напружених, екстремальних, фрустраційних, конфліктних, адже всі вони містять протиріччя, що виникає між метою діяльності та реальними умовами, що перешкоджають її досягненню, або сприймаються як такі, що знижують ймовірність її реалізації.

Наявність протиріччя в умовах проблемної ситуації споріднює її також з поняттям *конфліктної* ситуації [4; 13]. Дійсно, більшість проблемних ситуацій педагогічної діяльності можуть розглядатись як ситуації латентного або відкритого конфлікту. Тому до розгляду проблемної педагогічної ситуації, по аналогії з ситуацією конфлікту, можна застосувати структурний аналіз, а також аналіз динаміки її виникнення й розвитку [1; 2; 10].

Так, структурний аналіз проблемної педагогічної ситуації передбачає виділення її суб'єктів і учасників, об'єкта й предмета, зовнішніх умов (так званого "середовища") та особистісних, або суб'єктивних, складових.

Суб'єкти й учасники проблемної педагогічної ситуації створюють коло дійових осіб, які є ініціаторами, діючими учасниками чи пасивними споглядачами суперечки, яка складає об'єктивні умови ситуації. Традиційно суб'єкти розглядаються як головні учасники ситуації, взаємодія яких призводить до виникнення інциденту. Проте в педагогічній ситуації це не зовсім так. Пару основних суб'єктів у ній складають *учитель і учень (учні)*, оскільки педагогічний процес організовується та існує для того, щоб педагог на основі використання професійних засобів діяльності міг здійснювати конструктивний вплив, що сприятиме інтелектуальному та особистісному розвитку учнів. Проте, у великій кількості проблемних педагогічних ситуацій умови складаються таким чином, ніби основною парою її суб'єктів є вчитель і хтось із батьків учня або представник адміністрації школи чи інший педагог. На нашу думку, названих дійових осіб більш правомірно розглядати як учасників, а не суб'єктів проблемної ситуації, оскільки за всіма суперечками, що виникають у процесі взаємодії з ними учителя стоїть певна навчальна або виховна проблема, тобто проблема, пов'язана з конкретним учнем чи учнівським колективом. Якщо протиріччя виникло у спілкуванні вчителя з будь-ким з учасників педагогічного процесу, окрім учнів, і не торкається питань педагогічного впливу на учнів, воно не може розглядатись як таке, що складає основу проблемної педагогічної ситуації. Таким чином, у будь-якій проблемній ситуації, з якою б системою стосунків педагога вона не була пов'язана, основну пару суб'єктів складають педагог і учень (учні), а інші дійові особи є учасниками, роль яких в її виникненні може бути різною. Ефективність вирішення таких проблемних ситуацій педагогом залежить саме від того, чи зможе він побачити, виокремити суто педагогічну проблему й сформулювати її в термінах мети педагогічної діяльності відповідно до перспектив розвитку учнів, чи він буде сприймати її в контексті своїх взаємин з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Тому в основу методики дослідження процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності покладені ситуації, що виникають у взаємодії вчителя з різними фігурантами шкільного життя, але аналізується при цьому вміння побачити, поставити й вирішувати ту педагогічну проблему, яка міститься в таких ситуаціях.

Об'єкт і предмет проблемної педагогічної ситуації складають змістове наповнення "місця зіткнення" її учасників. Об'єкт характеризує ту педагогічну цінність або систему професійно-діяльнісних установок і переконань, що не може бути безпосередньо реалізована в актуальних умовах. Предмет проблемної педагогічної ситуації має більш конкретний (конкретно-контекстуальний) вираз, він відображений в умовах ситуації у вигляді суперечності, яка виявляється в діях і позиціях учасників ситуації.

Зовнішні умови проблемної педагогічної ситуації характеризують ті обставини, в яких вона виникла: в класі під час уроку, після уроків, в індивідуальному спілкуванні, на перерві, в присутності представників адміністрації тощо. Такі умови "середовища", в якому виникає проблемна ситуація, значною мірою впливають на її змістові акценти.

І, нарешті, особистісні (суб'єктивні) складові проблемної ситуації полягають у співвідношенні психологічних характеристик, мотивів учасників ситуації, історії взаємин між ними тощо. Умови ситуації містять психологічні

особливості всіх учасників. Оскільки ж у нашому дослідженні проблемні ситуації моделюються для вивчення процесу вирішення їх педагогами, то особистісні складові, які залежать від самого педагога – це ті змінні, які впливатимуть на процес розв'язання ним ситуації, а отже, в дослідженні механізмів і закономірностей прийняття вчителем рішень вони повинні розглядатись окремо. Отже, основним суб'єктом проблемної педагогічної ситуації є педагог, це його ситуація, й тому на рівні умов, що пред'являються досліджуваним в експериментальній процедурі, вона повинна формулюватися як невіднесена задача (тобто не містити вказівки на психологічні характеристики вчителя). Це залишить простір для впливу на процес рішення тих змінних, що визначаються особистістю конкретного вчителя.

Динаміка виникнення й розвитку проблемної педагогічної ситуації пов'язана з тим, що сама діяльність – це пролонгований у часі й просторі процес, а проблемна ситуація є її фрагментом. Проблемна ситуація створюється на основі певної сукупності подій та актів учасників, які й складають її динаміку. Можна виділити латентну стадію розвитку проблемної ситуації, яка полягає у виникненні суперечностей між учасниками педагогічного процесу, які ще не досягли загострення, не виявляються у відкритому протиріччі. Це можуть бути несприятливі міжособистісні стосунки вчителя з учнем або класом, між учнями в класі, негаразди у відносинах педагога з адміністрацією або батьками учнів та ін. Латентне ускладнення умов педагогічної діяльності та спілкування без кульмінаційної події також може розглядатись як проблемна ситуація. В нашому дослідженні ми стикались із описами подібних ситуацій, які надавали нам учителі. Вже на цьому етапі педагоги відчувають виникнення факторів, що перешкоджають та ускладнюють досягнення мети. Розвиток та загострення проблемної ситуації пов'язані з певним інцидентом, який виглядає як виклик інших учасників на адресу педагога. Суперечність стає наочною, помітною, її сприймання педагогом пов'язане з чітким усвідомленням перешкоди на шляху до мети, тобто фрустрацією. Це – кульмінація в динаміці проблемної педагогічної ситуації, після якої розгортається процес її вирішення або подолання. Якщо ситуація досягає “точки креативної фрустрації” (Хрящова Ю.), то вчитель вирішує її на основі механізмів діяльнісного рівня активності, намагається прийняти ефективне, доцільне рішення. Якщо ж фрустрованими виявляються потреби ураженого Я вчителя, то домінують механізми поведінкової активності; педагог лише реагує на ситуацію, захищається від загрози, його поведінка найчастіше неадекватна, позбавлена педагогічного сенсу.

У динаміці проблемних педагогічних ситуацій нас цікавить декілька моментів. По-перше, ми виділяємо ситуації, які мають довготривалу “історію” розвитку (тобто з латентною фазою) й ті, що виникають раптово і явно не пов'язані з попередньою історією взаємин. Обидві категорії ситуацій ми включили в комплекти завдань методик ПСПД («Проблемні ситуації педагогічної діяльності») і СФСП («Ситуації фрустрації у спілкуванні педагога», що були створені для вивчення закономірностей та механізмів прийняття педагогічних рішень. По-друге, ми виділяємо різні типи дій ініціаторів (що стають основою, наприклад, ситуацій “звинувачення” та ситуацій “перешкоди” у тесті СФСП), й залежно від цього аналізуємо активність педагога по їх вирішенню [14].

Таким чином, проблемні педагогічні ситуації мають характерну структуру й динаміку, аналіз яких дозволяє виділити їх суттєві особливості.

Підходи до вивчення оптимального процесу прийняття педагогічних рішень в сучасній психологічній літературі базуються на аналізі основних типів педагогічних ситуацій або типів задач. Насамперед, виділяються відкриті та закриті задачі (Ю. Козелецький). Перші пов'язані з так званим “рішенням проблем”, коли не задані варіанти (альтернативи) рішення. Другі описуються саме як “прийняття рішення” через вибір з наявного переліку альтернатив, але при цьому відсутнє правильне рішення. Педагогічні проблемні ситуації-задачі, з нашої точки зору, відповідають ознакам і відкритих, і закритих задач, оскільки альтернативи в них не задані, але немає й “правильного” рішення.

У наступній класифікації Ю. Козелецького задачі поділяються на ймовірнісні-детерміністські та статичні-динамічні. Різновидом ймовірнісних є ризиковані задачі, в яких існує “невизначеність стосовно результату, який буде отримано” [7, с. 50]. Детерміністські задачі, навпаки, характеризуються тим, що обраний варіант рішення однозначно приведе до певного результату. В цьому контексті зрозуміло, що педагогічні проблемні ситуації – це задачі з великою кількістю змінних, динаміку яких в повному обсязі передбачити неможливо, а тому вони можуть бути віднесені до ймовірнісних (а деякі з них, навіть, – і до ризикованих задач). Стосовно критерія “статичності – динамічності” педагогічні задачі належать до категорії динамічних, оскільки умови й суб'єкти проблемної ситуації знаходяться в процесі постійного розвитку, й з плином часу (навіть невеликого) “відоме” й “шукане” можуть змінюватись.

Виділяються також інші типи задач, зокрема – невіднесені й віднесені [3, с. 50]. Невіднесені – це задачі, які розглядаються абстраговано від характеристик суб'єкта, що їх вирішує (вони аналізуються на основі структурних властивостей задачних систем), віднесені – навпаки, встановлені на основі урахування як структурних, так і функціональних (пов'язаних з характеристиками суб'єктів) властивостей. У підході Ю. Козелецького суб'єктивні уявлення розглядаються як важливі властивості задач. Вони можуть бути ймовірнісними, детерміністськими (коли прийняття рішення залежить від застосованих правил) або евристичними (рішення залежить від специфіки селективного мислення людини).

Педагогічні ситуації-задачі можна розглядати як невіднесені й як віднесені, але в будь-якому випадку вчитель, що вирішує задачу, виявляється включеним у неї, оскільки він є складовою її вихідних умов. Проте розгляд проблемної педагогічної ситуації як невіднесеної задачі передбачає аналіз її як фрагменту об'єктивної реальності безвідносно до особистості конкретного вчителя. В цьому випадку необхідно вибудувати певний, найоптимальніший варіант рішення як узагальнений алгоритм її розв'язання. Це можливо, як нам здається, лише в умовах пошуку стратегічного рішення на основі загальних професійних норм, які встановлюються домінуючою в системі освіти парадигмою. Якщо ж розглядати педагогічну ситуацію як віднесену задачу, то особистісні й професійні характеристики педагога, який її вирішує, надають всьому процесу рішення конкретно-індивідуального характеру, й тому стають можливими численні варіанти рішення однієї ситуації різними вчителями, причому для кожного педагога його рішення може бути правильним.

Г. Балл виділяє також рутинні та нерутинні задачі. Для перших характерною є наявність алгоритма рішення, яким володіє суб'єкт, для других – відсутність такого алгоритму. Типовим прикладом нерутинних задач є “проблемні ситуації” в проблемному (О. Матюшкін) або розвивальному (В. Давидов, В. Репкін) навчанні. Проблемні педагогічні ситуації, звичайно,

можуть бути віднесені до класу нерутинних задач. Їх можна розглядати також як інформаційні (а не матеріальні), внутрішні (а не зовнішні), практичні (а не теоретичні) задачі [3, с. 65-72].

Крім цього, вони можуть бути віднесені до так званих творчих задач. За Я. Пономарьовим, творчі задачі – неоднорідні; вони поділяються на два класи (за полюсами шкали труднощів). Один клас складають задачі, які можна вирішити шляхом логічного довільного пошуку. Їхня специфічна особливість – включеність у процес рішення винятково усвідомлюваних, логічних і довільних дій. Інший клас складають такі задачі, рішення яких опосередковується неусвідомлюваними побічними продуктами. Їхньою специфічною особливістю є включення в рішення мимовільних і неусвідомлених дій [11, с. 30-31]. Педагогічні ситуації можуть відноситись до обох цих класів задач.

Таким чином, проблемна педагогічна ситуація – це функціональна одиниця діяльності вчителя, відносно якої розгортається процес прийняття рішення. Розгляд структурно-динамічних особливостей проблемної педагогічної ситуації засвідчив, що врахування таких її аспектів, як «учасники», «суб'єкти», «умови», та розуміння динамічних моментів її виникнення, розвитку і загострення дозволяють структурувати психологічний аналіз процесу її розв'язання. З'ясування питання співвідношення проблемної педагогічної ситуації з різними типами, видами та класами задач, які виокремлюються у психологічних дослідженнях, дозволяє розглядати її як особливий і специфічний вид задачі, яку можна віднести до відкритих, динамічних, ймовірнісних, віднесених, нерутинних і творчих задач.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аллавердова О.В. и др. Конфликтология. – СПб.: Лань. 1999.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – М.: Юнити, 1999.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агенство, 1995. – 184 с.
5. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.
6. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – №6. – С. 5-15.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 503 с.
8. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита // Вопр. психологии. – 1991. – №6. – С. 69-82.
9. Кулюткин Н.Ю. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопр. психологии. – 1986. – №2. – С. 21-30.
10. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
11. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества // Психология творчества / Под ред. Я.А. Пономарёва. – М.: Наука, 1990. – С. 13-37.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
13. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
14. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.

## ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*В статті розглядаються психологічні умови формування креативності студентів.*

**Ключевые слова:** креативність, творческа личност, творческое мышление.

*Psychological conditions of forming students' creativity are considered in the article.*

**Keywords:** creative, creative personality, creative thought.

**Постановка проблеми.** Розвиток будь-якої галузі народного господарства і держави загалом у період численних кризових явищ значно залежить від людського чинника, від здатності фахівців долати проблеми, знаходити нові рішення, проявляти щоденну креативність у професійній діяльності. Тому одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні, згідно з державними освітніми програмами і концепціями, є формування не просто освіченої, а творчої особистості.

Творчість особистості виступає, передусім, як діяльність, спрямована на створення якісно нових суспільних цінностей. Творчість є одним із головних детермінантів людської сутності. Саме здатність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює своєрідність її психології, тобто „в залежності від рівня діяльності можна говорити про найбільший і відповідно найменший рівень психічного розвитку” [2]. Здатність до творчої діяльності науковцями трактується як креативність.

Термін *креативність* (від лат. *створення*) ще з 60-х років ХХ ст. присутній у лексиці представників усіх галузей людського життя, але ще й досі психологи не знайшли йому єдиного визначення. Більшість із них під креативністю розуміють здатність бачити речі в новому і незвичному світлі та знаходити унікальні способи вирішення проблем. Креативність є повною протилежністю шаблонному мисленню, яке характеризується обмеженістю в пошуку можливих рішень і тенденціями однакового підходу до розв'язання різних проблем. Більшість людей, завдячуючи традиційній системі навчання, мають аналітичний стиль мислення. І лише деякі, використовуючи латеральні прийоми, вводять у дію креативні процедури.

З іншого боку, на відтворення старого і створення нового, на думку доктора філософських наук В.Циби, – на це приречена кожна людина, оскільки вона живе у світі матеріальних і духовних цінностей, що постійно руйнуються від старіння, зношення або цілеспрямованої руйнації [4, с.21]. А тому людину необхідно готувати до творчої діяльності ще в процесі навчання.

### **Аналіз наявних досліджень проблеми.**

Особливий тип мислення, названий в зарубіжній психології креативністю, в даний час широко вивчається англо-американськими науковцями, проте сутність цієї властивості поки до кінця не з'ясована. Дослідженнями креативності найбільш плідно займалися американські психологи Е. Торенс і А. Маслоу. За їхнім визначенням креативність є здатністю до створення нового знання, яке призводить до радикальних змін стереотипів життя, процесом появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їхньої дисгармонії і несумісності, фіксування цих проблем, пошуку шляхів їхнього розв'язання, висунення гіпотез, формулювання і повідомлення рішень

тощо. Тому більшість науковців трактують креативність, як здатність до творчої діяльності.

На думку Д. Богоявленської, творчість є ситуативною нестимулюючою активністю, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. За В. Дружиніним, творче мислення – мислення, пов'язане з перетворенням знань (сюди він відносить уяву, фантазію, породження гіпотез і інше).

У вітчизняній психології також широко розробляються проблеми творчого мислення людини. Вона ставиться як проблема продуктивного мислення на відміну від репродуктивного. Психологи одноставні у визнанні того, що в будь-якому розумовому процесі сплетені продуктивні й репродуктивні компоненти. Значну увагу українські психологи приділяють розкриттю суті творчого мислення, виявленню механізмів творчої діяльності і природи творчого мислення.

В Україні проблеми креативності як здатності до творчості вивчають науковці і в галузі психології, і в галузі педагогіки (М. Бурда, Н. Буринська, С. Гончаренко, В. Мадзігон, Ю. Мальований, В. Моляко, М. Ярмаченко та ін.).

#### ***Невирішені аспекти проблеми.***

В психолого-педагогічній літературі підкреслюється необхідність розвитку креативного мислення в процесі навчання, але креативна парадигма ще не дістала офіційного визнання, обмаль робіт, присвячених методиці розвитку творчого мислення і творчих здібностей, майже відсутні дослідження з проблеми розвитку такого мислення у студентів.

***Мета статті*** – визначити умови формування творчого мислення студентів і розвитку їхньої креативності.

#### ***Виклад основного матеріалу дослідження.***

Розглянемо погляди різних авторів на креативність, на показники, що характеризують творче мислення.

В зарубіжній психології творче мислення частіше пов'язують з терміном „креативність”. В 60-х роках ХХ ст. поштовхом до виділення цього типу мислення послужили відомості про відсутність зв'язку між інтелектом і успішністю розв'язування проблемних ситуацій. Було з'ясовано, що остання залежить від здатності по-різному використовувати дану в задачах інформацію в швидкому темпі. Такий тип мислення Дж. Гілфорд, Н. Марш, Ф. Хеддон, Е. Торенс назвали креативністю і стали вивчати її, незалежно від інтелекту, – як мислення, пов'язане із створенням або відкриттям чого-небудь нового.

Незважаючи на те, що креативний тип мислення досить складний і вимагає цілеспрямованого виховання, дослідження психологів показують, що креативні здібності можна розвивати шляхом тренування швидкості, гнучкості, оригінальності, прогностичності та інших інтелектуальних здібностей. Для визначення рівня креативності Дж. Гілфорд виокремив кілька гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що її характеризують. Серед них такі:

1) швидкість думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу; здатність за одиницю часу розв'язувати значну кількість завдань;

2) гнучкість думки – здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу; вміння швидко відмовлятися від шаблонів і налаштовуватися на інший спосіб розв'язування;

3) оригінальність – здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;

4) допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі;

- 5) прогностичність – уміння фахівцем передбачати настання конкретних подій, певних результатів; здібність до висунення гіпотез;
- 6) ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу;
- 7) фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;
- 8) здатність розв'язувати проблеми, тобто здібність до аналізу і синтезу;
- 9) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі.

Суть творчого мислення зводиться до інтелектуальної активності й чуттєвості (сензитивності) до побічних продуктів своєї діяльності. Психологи вважають основною ознакою мислення розходження мети (здуму, програми) і результату. Творче мислення виникає в процесі здійснення і пов'язане з породженням „побічного продукту”, який і є творчим результатом. Виділяючи ознаки творчого акту, всі дослідники підкреслюють його несвідомість, неконтрольованість волею і розумом, а також зміною стану свідомості.

Друга ознака творчого мислення – спонтанність, раптовість творчого акту, незалежність від зовнішніх ситуативних причин. Таким чином, головна особливість творчого мислення пов'язана із специфікою протікання процесу в цілісній психіці як системі, що породжує активність індивіда. Інша справа – оцінка продукту як творчого. Тут в силу вступають соціальні критерії: новизна, усвідомленість, оригінальність тощо.

З творчим мисленням пов'язані дві особистісні якості: інтенсивність пошукової мотивації і чуттєвість до побічних утворень, які виникають у розумовому процесі.

На думку психологів, основу творчого мислення утворюють такі риси:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах;
- бачення нової функції знайомого об'єкту;
- бачення структури об'єкту, що підлягає вивченню, тобто швидке, часом миттєве охоплення частин, елементів об'єкту в їх співвідношенні один з одним;
- уміння бачити альтернативу розв'язку, підходу у його пошуку;
- уміння комбінувати раніше відомі способи розв'язання проблеми в новий спосіб і вміння створювати оригінальний спосіб розв'язання.

Оволодівши цими рисами, можна розвивати їх до рівня, зумовленого природними задатками і старанністю. Проте перерахованим рисам властива одна здатність – вони не засвоюються в результаті отримання інформації або показу дії, їх не можна передати інакше як включенням у посильну діяльність, що вимагає прояву тих або інших творчих рис. Тому успішне формування в студентів творчого мислення можливе лише на основі врахування викладачами основних особливостей людської творчості, розв'язання центральних завдань у розвитку творчого мислення завдяки організації творчої діяльності.

Особлива ознака творчої діяльності студентів – суб'єктивна новизна продукту діяльності. За своїм об'єктивним значенням „відкриття” студента може бути і новим, незвичайним, але в той самий час виконуватись за вказівкою викладача, за його задумом, з його допомогою, а тому не бути творчістю. І в той же час студент може запропонувати таке розв'язання, яке вже відоме, використовувалося на практиці, але студент додумався до нього самостійно, не копіюючи відоме. У цьому випадку ми маємо справу з творчим процесом, заснованим на здогадці, інтуїції, самостійному мисленні студента.



Тут важливий сам психологічний механізм діяльності, в якій формується вміння розв'язувати нешаблонні задачі та виконувати практичні завдання.

Організуючи творчу діяльність студентів, викладачу слід пам'ятати, що на етапі досягнення творчого задуму особистість позбувається тривалого стану психічної напруги – стану перманентного когнітивного дисонансу, який служив привідним механізмом її творчої активності. У процесі творчої праці особистість йшла від стану психічного дискомфорту до стану психічного комфорту, тобто до заміни болісного самопочуття внаслідок когнітивного дисонансу яскраво вираженим, емоційним почуттям радості у стані консонансу. Наші спостереження за студентами різних вищих навчальних закладів (ВНЗ) підтвердили, що успіх творчої діяльності забезпечується за умов наявності здібностей, таланту і необхідних знань, відповідної освіти, самоорганізацією і цілеспрямованістю діяльності, працездатністю і здатністю сконцентрувати зусилля на продукті творчого задуму, прояві толерантності і волі у подоланні труднощів та різних перешкод [4, с.28].

Креативність є синтезом розумових здібностей і мотиваційної структури особистості, що виявляється в продовженні розумової діяльності за межами того, що вимагається, за межами розв'язання задачі, яка ставиться перед людиною. Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси, до яких відносять: когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях.

Ми погоджуємось, що процес становлення творчої особистості має бути спланованим і системним [3]. Це висуває особливі вимоги до навчально-виховного процесу загалом і кожного викладача зокрема. Актуальності набуває створення методичних систем, що дозволятимуть розвивати творчі потенції майбутніх фахівців безпосередньо в процесі навчання.

Очевидно, що творчого учня може виховати лише творчий учитель, а творчого студента – творчий викладач. Тому завжди була і буде актуальною проблема професійної підготовки творчого вчителя. На це звертають увагу О.М. Дунаєва [1], С.О. Сисоєва [3] та інші науковці. Здійснений нами аналіз психологічної та педагогічної літератури з проблем креативності вчителя показав, що під педагогічною креативністю науковці розуміють динамічну якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів.

Педагогічна креативність виявляється в уміннях сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби; успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій; створювати оригінальні продукти, що мають особистісну та соціальну значущість; у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу; в умінні розвивати креативність студентів.

Креативним є той викладач, який створює професійно та соціально значущі продукти (навчальні посібники, підручники, комп'ютерні презентації навчального матеріалу), лекції якого вирізняються нестандартністю, новизною, інноваційністю.

Для того, щоб розвивати креативність студентів, викладачам варто знати зміст творчих якостей і критерії їх оцінювання. До таких якостей С.О. Сисоєва, наприклад, відносить позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до пошуку нової інформації. Характерологічними особливостями творчого учня, на думку дослідниці, є такі: сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість у

своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, вміння довести почату справу до завершення, працелюбність, емоційна активність [3].

Основою креативності є творче мислення. В психології розвитку існують три підходи до проблеми розвитку творчого мислення: 1) генетичний, що відводить основну роль спадковості; 2) середовищний, представники якого вважають вирішальним чинником розвитку зовнішні умови; 3) генотип – взаємодія із середовищем, прихильники якої виділяють різні типи адаптації індивіда до середовища залежно від спадкових рис. Ми в своїй роботі дотримувались третього підходу, згідно з яким розвиток креативності відбувається за таким механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища (навчального процесу у ВНЗ) і спадковості формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність. Проте в цьому підході існує декілька напрямів.

Психологи вважають необхідним для розвитку творчого мислення таке:

- відсутність регламентації активності, точніше – відсутність зразка, регламентованої поведінки;

- наявність позитивного зразка творчої поведінки;

- створення умов для наслідування творчої поведінки.

Розвиток особистості відбувається в процесі навчання і виховання. Він формується в процесі взаємодії зі світом, за допомогою оволодіння в процесі навчання змістом матеріальної і духовної культури, мистецтва. Але реалізувати мету розвитку продуктивного самостійного творчого мислення в умовах репродуктивного навчання, заснованого на запам'ятовуванні та відтворенні готової інформації, практично неможливо. Потрібне спеціальне, цілеспрямоване формування креативності та системний формувальний вплив на її розвиток у процесі навчання у ВНЗ.

Але які ж умови формування креативності? Психологи і педагоги, які працюють над дослідженням спеціального, цілеспрямованого розвитку креативності, виокремлюють такі основні умови, що впливають на формування творчого мислення:

- індивідуалізація освіти;

- дослідницьке навчання;

- проблемний підхід у навчанні.

Реалізація індивідуального й диференційованого підходу, організація дослідницького навчання вимагають єдності зусиль з боку педагогів та психологів, що спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів. В індивідуалізації навчання, у використанні дослідницького підходу та проблемних ситуацій, в організації самостійної творчої роботи студентів усіх ВНЗ наявні нерозкриті можливості для розвитку їхнього творчого мислення і творчих здібностей. Для цього організація навчального процесу у ВНЗ має забезпечувати дотримання певних умов, до яких можна віднести такі:

- паритет завдань дивергентного і конвергентного типу, тобто завдання дивергентного типу мають не лише бути наявними як рівноправні, а й на деяких заняттях домінувати;

- домінування розвивальних можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю;

- поєднання умови розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання;

- домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань;
- орієнтація на інтелектуальну ініціативу, тобто прояв студентом самостійності під час розв'язування різноманітних навчальних і дослідницьких завдань, прагнення знайти оригінальний, альтернативний шлях розв'язування, розглядати проблему на більш глибокому рівні або з другого боку;
- неприйняття конформізму, необхідно виключати всі моменти, що вимагають конформістських рішень;
- формування здібностей до критичності і лояльності в оцінці ідей;
- прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми;
- висока самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук знань, дослідження проблем;
- індивідуалізація – створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу;
- проблематизація – орієнтація на постановку перед студентами проблемних ситуацій.

Дотримання цих умов, як показало наше дослідження, дає можливість формування творчого мислення студентів, розвитку їхньої креативності.

**Висновок.** Основною умовою формування креативності студентів – майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ є дотримання принципу креативності, який відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості. Під час планування та організації взаємодії викладача та студента зміст навчального матеріалу має максимально використовуватись для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психічних процесів, що мають провідне значення для творчої діяльності і, насамперед, забезпечувати розвиток дивергентного мислення, вмінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи розв'язування проблемних завдань.

Перспективи подальших розвідок бачимо у створенні методик і технологій організації самостійної навчально-творчої діяльності студентів.

Реалізації принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих завдань, методів і прийомів стимулювання творчої активності студентів, використання психологічної діагностики для розвитку творчих якостей особистості.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дунаєва О.М. Актуальні проблеми формування педагогічної креативності майбутніх учителів // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.пр. / Ред.кол.О.Г.Мороз, Н.В.Гузій та ін. – Вип.3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С.23-27.
2. Медведева О. Творчість як психолого-педагогічний феномен // Мат-ли наук.-практ. конференції „Людина в світі духовної культури”. – К.: „Новий Акрополь”, 2003. – С.67-73.
3. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис. ... доктора пед. наук 13.00.04. – К., 1997. – 426 с.
4. Циба В. Т. Системна теорія особистості: регулятивно-детерміністська парадигма / В.Т.Циба // Соціальна психологія. – 2005. – №6. – С. 18-30.

## ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

*В статті розглядається цілесобразність і необхідність розробки і впровадження нових технологій навчання іноземному мові в ВНЗ в умовах інформаційного суспільства. Коротко аналізується становлення висунутої О.К. Тихомировим психології комп'ютеризації, а також можливість впровадження комп'ютерних технологій в навчання. Констатується, що сучасні технології навчання іноземними мовами допоможуть виховати майбутніх фахівців в відповідності з вимогами, які висунули потенційні роботодавці в новому інформаційному суспільстві.*

**Ключові слова:** Інтернет технології, підвищення мотивації навчання, методи навчання, педагогічне взаємодія.

*The article presents the expediency and necessity of developing new techniques in the sphere of teaching foreign languages in high school in new information society. Development of psychology of computerization, initiated by O.K. Tikhomirov, is traced and analyzed together with the possibility of implementing information technologies in language learning process.*

*The importance of implementation of the main recommendations in the process of foreign language teaching management considered.*

**Keywords:** Internet technologies, learner motivation, active learning techniques, teaching-learning cooperation.

Із середини ХХ століття передові країни світу почали входити до нового, інформаційного суспільства. Інформаційне суспільство характеризується не просто тим, що в ньому збільшується обсяг та ускладнюється зі зростаючою швидкістю інформація, вона набуває нових функцій, якими громадяни повинні вміти користуватись [12, с. 7].

Людина епохи інформаційного суспільства опиняється на перехресті безлічі різноспрямованих інформаційних струмів, постійно збільшує обсяги вживаної інформації. Адаптація до умов інформаційного суспільства передбачає швидке й успішне орієнтування в інформаційному середовищі, здібність до ефективного відбору та систематизації інформації в конкретних ситуаціях. Низька пізнавальна активність та недостатня здібність до засвоєння стратегій роботи з інформаційними системами може стати причиною «інформаційного неврозу» – тривоги, занепокоєння та відчуття неможливості «встигнути» за технологічними й інформаційними змінами. Це приводить до хаотичного прагнення засвоїти «всю» інформацію, що надходить. Некритичне відношення до різнобічної інформації, що ми отримуємо зовні, може стати передумовою для вторгнення у внутрішній світ людини сторонніх йому смислів, цілей та цінностей, присвоєнні, дуже часто підсвідомому, непотрібної і навіть руйнівної інформації при зануренні у величезні мультимодальні масиви різноманітних сигналів.

Перехід суспільства на новий етап розвитку спонукає й потенційних наймачів молодих фахівців висувати значно вищі вимоги до рівня їх інформаційної підготовки. Їм потрібні працівники, які відкриті стрімким змінам в умовах діяльності, здатні до самостійного опанування новими знаннями, до інноваційної наполегливої діяльності без зовнішніх спонукань. Одним з показників високої якості рівня наявних знань та вмінь у випускників вищих навчальних закладів вважається здібність до безперервного навчання протягом

життя. Це сприяє не тільки підвищенню їх професійного рівня, але й дає можливість (враховуючи умови сучасного ринку праці) без істотних проблем перекваліфіковуватись. Відомо, що такі здібності передбачають розвиток на високому рівні інтелектуальних вмінь та навичок, які пов'язані зі зберіганням, переробкою та використанням інформації любого типу.

Сьогодні спеціалісти в області навчання іноземним мовам висловлюють різні точки зору щодо використання інформаційних комп'ютерних технологій в процесі навчання: поряд з багатьма позитивними моментами відмічають й недоліки. Це, перш за все, відсутність якісного програмного забезпечення й неможливість прямого усного діалогу з комп'ютером. Проте, незважаючи ні на що, комп'ютерні програми існують й успішно запроваджуються при вивченні різних предметів, в тому числі й іноземних мов. Практика показує, що вони мають достатньо переваг перед традиційними методами навчання.

*Метою* даної статті є аналіз шляхів запровадження інформаційних технологій при вивченні іноземної мови, що сприятиме формуванню у студентів вищих навчальних закладів навиків самостійного здобування й поповнення знань в умовах їх необмеженої доступності, а також підвищить ефективність процесу навчання.

Проблема визначення місця комп'ютера в навчальному процесі виникла в середині 1980-х рр., коли комп'ютерна техніка буквально на очах перетворювалась на інформаційні технології, а на початку 1990-х до нашої країни дійшла глобальна інформаційно-комунікаційна технологія, відома як Інтернет та World-Wide Web (WWW).

Виникнення психології комп'ютеризації слід пов'язувати зі школою О.К. Тихомирова, яка була започаткована ще в першій половині 1960-х рр. й вивчала можливості запровадження теорії вірогідності, евристичного пошуку або теорії інформації в області психології мислення. В 1986 – 1987 рр. в контексті психології комп'ютеризації були опубліковані статті про психологічну природу спілкування, що опосередковувалося комп'ютером. В той час вважалось, що зміни будуть пов'язані в першу чергу з комунікативними процесами. Проте, в цих статтях обговорювались й питання стосовно пізнавальної діяльності (на матеріалі міжособистісного пізнання).

В міру зростання можливостей комп'ютера і нагромадження досвіду розробки навчаючих систем сфера його застосування значно розширилася. Сьогодні вже всі погодяться, що комп'ютер – це універсальний засіб навчання, який з успіхом можна використовувати при вивченні будь-яких навчальних предметів.

Підхід школи О.К. Тихомирова до проблем комп'ютеризації базується на теорії діяльності О.М. Леонтьєва та на культурно-історичній теорії розвитку психіки Л.С. Виготського. Комп'ютеризація започатковує «новий етап в онтогенетичному розвитку мислення» [10, с. 37]. О.К. Тихомиров говорить про ускладнення будови психічних функцій, й пояснює це вживанням «не просто знаків, а спеціальних інформаційних технологій, що опосередковують це вживання» [11, с. 115]. О.К. Тихомиров послідовно проводив думку про те, що комп'ютер змінює діяльність, і протиставляв «теорію перетворення» «теорії заміни» людини комп'ютером, який «бере на себе» виконання як повсякденних, так і змістовних операцій, й «теорії доповнення» людини комп'ютером.

В цьому сенсі комп'ютер як засіб навчання має значні резерви підвищення ефективності процесу навчання й створює технічні передумови для зміни сучасної освітньої парадигми, за якою домінуючою формою трансляції

знання від одного покоління до іншого слугує лекційна форма, а провідною фігурою процесу навчання й основним джерелом навчальної інформації – викладач. Комп'ютеризація освіти дозволяє зробити викладача та студента рівноправними партнерами у здійсненні процесу трансляції знань, легко інтегрується в систему традиційних форм навчання, допомагає організувати самостійну роботу студентів, яка, на жаль, ще й досі залишається «слабким ланцюгом» у системі вищої освіти.

Зараз більш детально проаналізуємо можливості впровадження в практику навчання іноземних мов (на прикладі англійської) нових інформаційних ресурсів (Інтернет) й підкреслимо їх переваги, не тільки як помічників викладача, а й стимуляторів розвитку пізнавальних процесів.

Почнемо з аналізу роботи з автоматизованими словниками, як на компакт дисках (Macmillan, Longman та ін.), так і в режимі on-line. Основною метою роботи зі словником є ознайомлення з лексичними одиницями, що передбачає засвоєння їх форми, значення й особливостей вживання. Однією з переваг комп'ютеризованих словників є те, що вони формують графічний образ слова одночасно з його звуковим і моторним образом. На етапі демонстрації на екрані з'являються лексичні одиниці і відповідні їм малюнки. Як правило, в таких словниках лексичні одиниці подаються з розширенням синонімічного ряду й у мовному контексті. Майже всі автоматизовані словники доповнені спеціальною функцією «Pronunciation Guide» («Посібник з вимови»), що дозволяє записати і порівняти свою вимову слова з еталоном. За допомогою наданої розробниками словників аудіопідтримки можна записувати окремі слова й фрагменти текстів на жорсткий диск комп'ютера і в подальшому відтворювати у будь-який момент за бажанням викладача або під час самостійної роботи студентів.

Виходячи з вищевикладеного, підкреслимо ряд переваг роботи з комп'ютеризованими словниками, що оптимізують розуміння нової лексики: наявність аудіовізуальної підтримки (опори); акустична ізоляція при відтворюванні слова, можливість повтору в потрібний час і необхідну кількість разів; можливість записати і порівняти свою вимову з вимовою носія мови; імітація артикуляції, при якій відбувається мимовільне запам'ятовування; Найбільш цінним, на наш погляд, є можливість більш продуктивного розподілу часу аудиторного заняття за рахунок його економії й залучення до активної роботи студентів з різним рівнем мовної та мовленнєвої компетенції.

Однією з проблем студентів як немовних, так і мовних вищих закладів освіти є оволодіння вмінням писемного мовлення, і як одного з аспектів – правопису. Традиційне багаторазове переписування слів вимагає значних витрат часу, тому пропонуємо залучати студентів до виконання вправ на таких англійських навчальних сайтах, як:

[http://swcweb.sjwc.hct.ac.ae/courses/html/ENGL070/course\\_materials/spelling/index.html](http://swcweb.sjwc.hct.ac.ae/courses/html/ENGL070/course_materials/spelling/index.html);

[www.quia.com/web](http://www.quia.com/web);

[www.wordshark.co.ukwww.bbc.co.uk/skillswise/words/spelling](http://www.wordshark.co.ukwww.bbc.co.uk/skillswise/words/spelling)

Дані програми спроектовані наступним чином: студенту протягом кількох секунд демонструється слово, або коротка фраза, які далі зникають. На наступному етапі студент пише це слово і через команду "Check" комп'ютер перевіряє правильність його написання. Якщо графічний образ слова був відтворений правильно, студенту нараховується 4 бали, якщо ні – слово знов з'являється на екрані, але вже на довший період. Так триває доти, доки слово не

буде написано абсолютно правильно. І тільки після цього відбувається знайомство з наступним новим словом.

Ідея даної програми полягає в тому, що при першій демонстрації слова студент впізнає його і при письмовому відтворенні практикує навички правопису. На наступних етапах з продовженням часу сприймання графічного образу слова активізуються такі психічні процеси як увага й пам'ять. Основною перевагою програми є те, що студент може практикувати правопис кожного слова стільки часу, скільки в цьому виникає потреба. Крім того, завдання може повністю виконуватись самостійно без зайвого втручання викладача.

Значно стимулює процес вивчення іноземної мови можливість інтерактивного спілкування зі студентами та колегами країн де розмовляють мовою, що вивчається. Така співпраця може здійснюватись за допомогою електронної пошти. Для цього пропонуємо здійснювати індивідуальне листування з носіями мови, роботу з пошуковими системами й розсилками, проводити мультимедійні конференції та відвідувати інтерактивні сайти.

Форум, створений на сайті одного з канадських університетів ([www.trentu.ca](http://www.trentu.ca)), пропонує нам дуже цікаве використання електронного листування для розвитку писемного мовлення: користувачам-студентам пропонуються колективні скриньки для спілкування за певною, продуманою тематикою, яка входить до загальної програми навчання мови за різними рівнями.

Під час роботи партнери з електронного спілкування висловлюють свої думки стосовно тієї чи іншої запропонованої проблеми, тобто реально вступають в комунікацію, яка відбувається у мікрогрупах по 4-6 студентів. На відміну від звичайних творів, есе, резюме – це не симуляція комунікації, а дійсно писемна комунікація. Більше того, ця комунікація (в межах теми листування) завжди продовжується під час наступного за індивідуальним аудиторному занятті (вже в усній формі), коли писемна інформація, отримана під час листування, обговорюється у класі. Таким чином, досягається реальна можливість конструювання компетенції як усного, так і писемного спілкування, які формуються одноразово.

Проведення мультимедійних конференцій також сприятиме розвитку різних компетенцій, а саме: усного та писемного спілкування під час проведення конференцій, писемного спілкування після конференції (електронне листування). Додатковим засобом стимуляції комунікації виступають інтерактивні сайти, які втілюють ідею кооперативного навчання й є додатковим засобом комунікації оскільки дають можливість «зустрічатися» на сайті, обмінюватися думками, точками зору, вести бесіду щодо різних проблем, співпрацюючи, навчатись спілкуванню іноземною мовою.

Комп'ютер також можна використовувати у якості зворотного зв'язку для навчання спілкуванню. Розвитку мовної компетентності сприятиме робота з рядом сайтів ([www.worldweather.com/](http://www.worldweather.com/); [www.biography.com/search/index.jsp](http://www.biography.com/search/index.jsp) та ін.), які містять матеріал для створення діалогів, впровадження "information-gap technique" (тобто вправ, що передбачають заповнення пропусків необхідною інформацією), дискусій тощо.

Пошук інформації по спеціальності в мережі Інтернет сприятиме удосконаленню професійної компетенції майбутнього фахівця, навчить студента не тільки знаходити, а й класифікувати отриману інформацію. Огурцова О.Л. [8] в рамках своєї наукової роботи розробила й апробувала технологію для навчання майбутніх економістів ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів, яка може запроваджуватись і для студентів

інших спеціальностей. Основна ідея полягає в тому, що навчання студентів відбувається шляхом моделювання у навчальній аудиторії проблемних ситуацій, наближених до ситуацій використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності. На етапі підготовки до вирішення проблеми щодо запропонованої ситуації студенти проводять пошуково-дослідну роботу в Інтернеті. При цьому високий ступінь індивідуалізації навчання, що досягається при роботі з комп'ютером, не виключає консультацій студента з викладачем, що є бажаним при роботі в Інтернет. Ці консультації можуть стосуватись не тільки мовного матеріалу, а й сприятимуть поглибленню соціокультурних знань.

Взагалі, такі завдання стимулюють самостійний навчальний пошук, готують студентів до розробки творчих проектів, написання рефератів. Проектні роботи студентів, в яких вони висвітлюють результати свого пошуку й демонструють ефективне виконання студентами професійних завдань можна організувати за допомогою Power Point Presentations. Це покращить розуміння іншими студентами нового матеріалу, підвищить їх самооцінку як користувачів обчислювальної техніки й суб'єктів пізнання.

Комп'ютери також виступають надзвичайно важливим інструментом для виконання тренувальних вправ, а також для опрацювання навчальних текстів. І хоча деякі фахівці стверджують, що це занадто проста діяльність для таких «серйозних машин», дослідження показують [5], що використання комп'ютерів з даною метою є дуже успішним й ефективним. Про це свідчить і велика кількість мультимедійних програм, які сьогодні є, майже, невід'ємною частиною будь-якого навчального курсу (New Headway, English Files та ін.). Використання компакт дисків не тільки збільшило кількість інформації, яку окремий комп'ютер може зберігати для суб'єкта навчання, але й значно спростило процес пошуку інформації. В цьому сенсі комп'ютер нагадує енциклопедію. Проте в надрукованій енциклопедії інформацію можна отримати послідовно – пов'язані між собою теми доводиться розшукувати окремо і знаходити їх на різних сторінках. На відміну від енциклопедії, доступ до інформації на компакт-диску здійснюється дуже швидко – і все, що має відношення до тієї теми яка нас цікавить, виводиться на екран або друкується на папері. Як джерело інформації комп'ютер з легкістю може поєднатись з будь-якою базою даних.

Таким чином, переваги інформаційно-комунікативних технологій для освіти важко переоцінити, вони дійсно відкривають широкі горизонти можливостей для розвитку необхідних мовленнєвих навичок та вмінь. Комп'ютер як засіб навчання має значні резерви підвищення ефективності процесу навчання. До них можна віднести:

- *посилення мотивації*. Великою перевагою є те, що студент обирає свій персональний ритм навчання, регулює навчальні завдання за ступенем складності, отримує схвалення вірних відповідей й уникає негативних оцінок. За допомогою комп'ютерних технологій розкривається практична значущість матеріалу, студентам надається можливість випробувати власні розумові здібності й проявити оригінальність при постановці цікавого завдання, знаходити відповіді на різні запитання і пропонувати будь-які рішення без страху отримати низький бал.

- *Залучення студентів до активної діяльності*, оскільки студент сам може вибрати форму й шляхи опрацювання нового матеріалу. Комп'ютерні



програми розроблені так, що вони дозволяють користувачам зосереджувати увагу на найважливіших аспектах матеріалу, що вивчається.

- *Збільшення кількості типів учбових задач*, що застосовуються. Розширюється круг задач на моделювання різних ситуацій, які вводять учнів у певну ситуацію, на постановку діагнозу (пошуку та усунення помилок), задачі на планування, в рамках яких комп'ютерна програма може оцінити оптимальність будь-якого рішення, в тому числі й несподіваного, ефективність обраної стратегії і здійснити контроль.

- *Додаткові можливості у рефлексії* студентами своєї діяльності завдяки тому, що вони можуть одержати наочне зображення наслідків своїх дій.

- *Якісну зміну контролю за діяльністю студентів*, оскільки управління навчальним процесом є гнучким: програма не тільки фіксує помилку, а й точно вказує на її характер, що допомагає усунути причину її виникнення; враховує широкий діапазон індивідуальних особливостей студента.

Таким чином, робота з комп'ютером у навчанні іноземних мов збільшує дидактичні та методичні можливості викладача, забезпечує інтенсивне і раціональне навчання, стимулює зацікавленість та самостійність в роботі студентів, а також допомагає подолати психологічний бар'єр. Викладач виступає не в ролі носія та передавача інформації, а наставника, який пропонує студентам стратегію щодо індивідуальної роботи з вивчення іноземної мови з використанням комп'ютерної програми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батенова Ю.В. К вопросу о развитии творческого мышления в условиях применения информационно-коммуникационных технологий // Современная психология мышления: Смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции. – М.: Смысл, 2008. – С. 216-218.
2. Богданова Н.А. Проблема эффективности использования информационных технологий в современном образовательном процессе // Современная психология мышления: Смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции. – М.: Смысл, 2008. – С. 218-220.
3. Богдановская И.М., Гончарова О.М., Королева Н.Н., Проект Ю.Л. Семиотическая компетентность в структуре познавательной деятельности человека информационной эпохи // Современная психология мышления: Смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции. – М.: Смысл, 2008. – С. 221-223.
4. Войскунский А.Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета // Вестник Моск. Ун-та. – Сер.14. – Психология, 2008. – №2. – С. 140-153.
5. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
6. Давиденко Ю.Є., Онищенко М.Ю. Програми з електронного листування як засіб формування мовленнєвих компетенцій // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. праць. – Х.: Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2008. – С. 117-124.
7. Носенко Е.Л., Чернишенко С.В. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: Метод. посіб.-Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2003. – 88 с.
8. Огурцова О.Л. Можливість використання комп'ютерів та Інтернет-ресурсів у навчанні майбутніх економістів англійської мови для ділового спілкування // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: II Міжн. наук. конференція. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2006. – С. 142-144.
9. Телицина Т.Н., Сидоренко А.Ф. Использование компьютерных программ на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 41-42.
10. Тихомиров О.К. Философские и психологические проблемы искусственного интеллекта // «Искусственный интеллект» и психология / Под ред. О.К. Тихомирова. – М., 1976.

11. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психол. журнал. – 1993. – №1.
12. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
13. Brabbs, P. Magic Spell // English Teaching Professional. – 2004. – №35. – P. 56-57.
14. Kostenbauer, I. An email project // English Teaching Professional. – 2004. №34. – P. 23-24.
15. Sharkova, S. Using Information Technologies in Language Learning Process // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: II Міжн. наук. конференція. – Д., 2006. – С. 191-192.
16. Stannard, R. Webwatcher // English Teaching Professional. – 2005. – №36. – P. 59.

**Ягунова О.В. (м. Харків)**

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОКАЗНИКІВ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Стаття посвячена аналізу особностей розвитку практичного мислення мастерів виробничого навчання з урахуванням різного їхнього професійного досвіду, в який також входять як професійна діяльність на виробництві, так і педагогічна діяльність в різних навчальних закладах. Також представлені характеристики основних показників їхнього практичного мислення.*

**Ключевые слова:** *розвиток, практичне мислення, професійна діяльність, мастер виробничого навчання.*

*The article is devoted to the specific features of the practical thinking development of the masters of vocational education with taking into the consideration their different experience of professional activity including their professional activities at production plants and pedagogical activities in various educational institutions. Here also characteristics of their basic thinking skills are illustrated.*

**Keywords:** *development, practical thinking, professional activity, master of vocational education.*

**Актуальність статті** зумовлена необхідністю покращення якості підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання (МВН). Проблема полягає у тому, що у вітчизняній психологічній науці практично відсутні дослідження, які стосуються їхнього практичного мислення, від якості якого залежить професійна підготовка майбутніх працівників для виробництва. Їх функціональні обов'язки передбачають проведення переважно практичних занять, ведення практики в умовах безпосередньо наближених до виробничого процесу тощо. Отже, вони мають справу з багатьма нестандартними проблемними виробничими ситуаціями, для вирішення яких насамперед потрібно мати добре розвинуте практичне мислення.

**Метою статті** є з'ясування впливу досвіду професійної діяльності МВН, у тому числі й на виробництві на розвиток їхнього практичного мислення.

**Аналіз результатів наукових досліджень і виклад наукового матеріалу.** Мислення – це процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях [2, с. 203]. *За характером завдань* його розділяють на *теоретичне* та *практичне*, останнє в психологічній літературі розуміють як мислення у дії, „фізичне перетворення дійсності” [3, с.453]. Воно спрямоване на розв'язання

специфічних практичних проблем і завдань, які можуть виникнути у професійній діяльності та у повсякденному житті особи, особливість яких полягає у тому, що мають частковий, а не загальний характер, оскільки обмежені вимогами конкретної ситуації та часом на її вирішення. Підсумок його роботи конкретний, оскільки він веде до вчинків, стимулює діяти конкретно у відповідності обставинами, які склалися на певний момент. Результати такого мислення приймають форму зовнішніх проявів, практичних дій, особливостей поведінки, міжособистісної взаємодії та діяльності.

Проблемами практичного мислення займалися Н.І. Пов'якель, Р. Стенберг, Ю.Н. Кулюткіц, Л.І. Хімчук, Д.О. Чернишов, Т.М. Марченко, Н.Г. Мозгальова, О.В. Белкіна-Ковальчук, О.В. Іванюта, Т.С. Штикало, М.А. Харлуков, Н.А. Ференс, Г.О. Нагорна, М.К. Акімова, О.О. Волкова, І.В. Долгополов, Є.В. Коточігова, Є.К. Осипова, Л.Р. Джелілова, Н.В. Кузьміна, Н.М. Мехтіанова, А.Н. Іванова, О.В. Драпак, В.Т. Козлова, О.В. Конєва, М.В. Максимовська, О.В. Панкратов та ін.

**Виклад основного дослідницького матеріалу.** Нами в процесі теоретичного обґрунтування проблеми дисертаційного дослідження були виділені основні компоненти та показники практичного мислення МВН, і відповідно до них підібрані методики для їх дослідження (табл. 1).

Експериментальне дослідження проводилось впродовж 2007-2009 років. До вибірки увійшли МВН в кількості 267 осіб, які працюють у ПТНЗ у Волинській, Луганській, Харківській, Хмельницькій областях, у республіці Крим і в м. Києві. Майстри для дослідження брались усіх віків, з різним стажем педагогічної та професійної діяльності, з різною освітою та різними спеціальностями, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців для виробництва.

*Таблиця 1*  
**Методики дослідження практичного мислення у МВН**

<i>/n</i>	<b>Компоненти практичного мислення МВН</b>	<b>Показники практичного мислення МВН</b>	<b>Методики для дослідження</b>
1.	<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	– спрямованість на досягнення цілі; – спрямованість на справу; – інтерес до розв'язання технічних проблем;	1. Анкета для МВН. 2. Методика оцінки визначення мотивації успіху та страху невдачі (Опитувальник А.А. Реана). 3. Анкета на визначення спрямованості особистості Б. Вассова. 4. Методика діагностики спрямованості мислення Л.П. Урванцева – Н.В. Володіної.
2.	<b>Змістовний</b>	– уміння встановлювати логічні відносини між символами; – здатність із запропонованих засад робити вірний висновок; – здатність до аналізу, роздумів і умовиводів; – предметність мислення; – здатність вирішувати професійні завдання;	1. Методика оцінки загальних і спеціальних технічних здібностей Дж. Фаланагана (тест «Сборка») 2. Тест на технічне мислення та обізнаність Беннета. 3. Методика «Педагогічні ситуації» Р.С. Немова.

3.	<b>Функціональний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– діагностичність мислення;</li> <li>– перетворюючий характер мисленневих дій;</li> <li>– конструктивно-проектувальний показник;</li> <li>– розвинена емпатійність;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика оцінки загальних і спеціальних технічних здібностей Дж. Фаланагана (тест «Сборка»).</li> <li>2. Тест на технічне мислення та обізнаність Беннета.</li> <li>3. Методика «Педагогічні ситуації» Р.С. Немова.</li> </ol>
4.	<b>Операційний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– антиципація;</li> <li>– абстрагування;</li> <li>– узагальнення;</li> <li>– порівняння;</li> <li>– аналіз;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика дослідження соціального інтелекту (2-й субтест «Групи експресії»).</li> <li>2. Тест на технічне мислення та обізнаність Беннета.</li> </ol>
5.	<b>Поняттєвий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень освіченості;</li> <li>– знання в області технічних наук;</li> <li>– уміння читати креслення, розбиратися в схемах технічних пристроїв та їх роботі;</li> <li>– уміння розв'язувати нескладні фізико-технічні задачі;</li> <li>– знання специфіки педагогічної діяльності;</li> <li>– оцінка набутих технічних знань, ступінь можливості їх актуалізації у даний момент;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкета для МВН.</li> <li>2. Методика оцінки загальних і спеціальних технічних здібностей Дж. Фаланагана (тест «Сборка»).</li> <li>3. Тест на технічне мислення та обізнаність Беннета.</li> </ol>
6.	<b>Когнітивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– швидкість мислення;</li> <li>– гнучкість мислення;</li> <li>– розвиток просторових уявлень, просторове мислення;</li> <li>– логічність мислення;</li> <li>– конкретність мислення;</li> <li>– індивідуалізованість мислення;</li> <li>– соціальний інтелект;</li> <li>– креативність мислення;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика оцінки загальних і спеціальних технічних здібностей Дж. Фаланагана (тест «Сборка»).</li> <li>2. Методика дослідження соціального інтелекту (2-й субтест «Групи експресії»).</li> <li>3. Тест на технічне мислення та обізнаність Беннета.</li> <li>4. Опитувальник для визначення типів мислення та рівня креативності Д.Брунера.</li> </ol>
7.	<b>Рефлексивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самооцінювання своєї педагогічної діяльності;</li> <li>– усвідомлення та сприйняття педагогічної діяльності;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкета для МВН.</li> </ol>
8.	<b>Особистісний чи суб'єктний</b>	<p>МВН як суб'єкт педагогічної діяльності</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкета для МВН.</li> <li>2. Методика діагностики спрямованості мислення Л.П. Урванцева – Н.В. Володіної.</li> <li>3. Анкета на визначення спрямованості особистості Б.Вассова.</li> </ol>

Для з'ясування динаміки розвитку практичного мислення ми їх розподілили за стажем професійної діяльності на такі категорії: 1 – до 5 років; 2 – 5 до 10; 3 – від 10 до 15; 4 – від 15 до 20; 5 – від 20 до 25; 6 – більше 25.

Загальний досвід такої діяльності, в тому числі на виробництві до 5 років мають 20,5%, до 10 – 11,6%, до 15 – 8,1%, до 20 – 9,3%, до 25 – 8,1% і понад 25 – 34,4%.

На основі аналізу таблиці 2 можна виокремити певні тенденції розвитку практичного мислення у МВН у залежності від загального досвіду професійної діяльності, у тому числі й на виробництві.

Таблиця 2

**Розвиток показників практичного мислення у МВН із загальним стажем професійної діяльності, в тому числі і на виробництві (середні значення)**

Показники практичного мислення МВН		Загальний стаж (років)					
		до 5	5-10	10-15	15- 20	20-25	більш. 25
Самооцінка професійної діяльності		2,26	2,11	2,68	2,09	1,90	2,11
Задоволеність педагогічною діяльністю		1,78	1,65	1,57	1,17	1,32	1,23
Просторове мислення		9,50	9,65	7,00	8,62	5,75	9,95
Соціальне мислення		6,56	7,35	8,21	6,93	6,77	6,87
Технічне мислення		37,71	38,43	37,57	41,50	35,64	37,10
Практична спрямованість мислення		18,27	20,76	18,38	18,47	16,71	18,14
Тип мислення	предметний	7,86	9,00	9,26	8,87	8,89	9,15
	символьний	6,94	7,21	6,53	6,00	6,00	6,24
	знаковий	9,55	10,13	9,46	9,93	8,56	10,15
	образний	9,50	9,67	8,73	8,93	8,33	9,26
	креативний	8,41	9,40	9,20	7,67	8,33	10,06
Педагогічні здібності		3,96	4,11	4,11	4,30	4,02	4,26
Мотивація досягнення успіху – уникнення невдачі		13,43	14,37	13,40	13,99	12,17	14,78
Спрямованість особистості на	себе	25,87	28,78	23,20	24,71	28,25	22,84
	спілкування	26,41	27	25,40	27,72	28,25	27,19
	справу	28,67	25,22	32,44	28,27	24,50	30,97

На основі аналізу таблиці 2 можна зробити певні **висновки**.

З набуттям досвіду у МВН відбувається їх професійний розвиток, який передбачає «...зміну психіки в процесі опанування та виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності» [4, с. 22]. Із зміною досвіду професійної діяльності, в тому числі і на виробництві розвиваються показники практичного мислення.

*Самооцінка* – це оцінка особистістю себе, своїх фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, ставлення до себе оточуючих і визначення свого місця серед них [5, с. 110]. Для проведення статистичної обробки відповідей МВН нами було використано таку шкалу відповідей: 1 – висока самооцінка, 2 – вище середнього, 3 – середня, 4 – нижче середнього, 5 – низька. У МВН із стажем до 10 років вона знаходиться на рівні вище середнього, потім трохи знижується (зі стажем від 10 до 15 р.) і після досягнення загального досвіду 20 років, в тому числі і на виробництві, знову набуває рівня вище середнього.

Задоволеність своєю педагогічною діяльністю в ПТНЗ у майстрів до досягнення 15 років стажу тримається приблизно на одному рівні (середнє між задоволеністю та незадоволеністю), майстри із досвідом від 15 до 20 років в

цілому задоволені своєю роботою, а починаючи із 20 років загального стажу ця задоволеність трохи знижується і тримається приблизно на одному рівні.

Розвиток просторового мислення із досвідом професійної роботи, в тому числі і на виробництві має хвилеподібний характер. Так, до досягнення 10 років стажу воно тримається на високому рівні (середній бал – 9,65), потім починає знижуватися до 7 балів (зі стажем від 10 до 15 р.), і знову підвищується до 8,62 балів. Із досягненням досвіду роботи від 20 до 25 років рівень просторового мислення різко падає (середній бал 5,75), і починаючи із досягнення 25 років стажу знову зростає до високого рівня (9,95). Напрямок інтерпретації результатів відповідей має прямий вектор, тобто чим більш виражене це мислення, тим більший середній бал.

Соціальне мислення в цілому розвивається впродовж набуття досвіду в професійній роботі. Так, зі стажем до 5 років воно коливається від 6,56 до 7,35, і з досягненням досвіду від 10 до 15 років складає 8,21. Потім, у майстрів із стажем від 15 до 20 років середній бал знижується до 6,93 і надалі тримається приблизно в такому значенні без суттєвих змін. Ключ до інтерпретації балів прямий, тобто мінімальний показник – 1 бал, максимальний – 20.

Розвиток технічного мислення характеризується хвилеподібністю. Так, із досягненням 10 років загального досвіду його рівень тримається приблизно на одному рівні (середній бал 38,43), далі із зростанням стажу до 15 років цей показник трохи зменшується (37,57), а потім починає зростати до 41,50 балів (стаж від 15 до 20 р.). Надалі проходить різке зниження цього мислення (зі стажем від 20 до 25 р. середній бал складає 35,64), і після досягнення стажу в 25 років, у тому числі і на виробництві відбувається поступове зростання (до середнього значення 37,10). Для оцінки результатів дослідження технічного мислення було використано прямий ключ, тобто чим більша кількість набраних балів, тим більше воно розвинене.

*Спрямованість* – це домінуюче ставлення, підструктура особистості, яка відноситься до вищих соціально-психологічних рівнів і виступає одним із провідних регуляторів її поведінки [5, с. 74-75]. Ми досліджували такі спрямованості мислення: теоретичну та практичну. Ключ до інтерпретації отриманих результатів такий: від 0 до 12 балів виражена теоретична спрямованість мислення, від 13 до 18 – середнє виражене практичне мислення, від 19 до 33 балів – високо виражене практичне мислення.

*Практична спрямованість мислення* – властивість пізнавальної активності особи, яка характеризує його підпорядкованість предметно-перетворюючим цілям. Вона зазнає динамічних змін разом із зростанням досвіду професійної роботи у МВН, в тому числі і на виробництві. Так, із стажем до 5 років воно має не чітко виражену практичну спрямованість (середній бал 18,27). Надалі, від 5 до 10 років загального стажу воно набуває яскраво вираженої практичної спрямованості (20,76), яка поступово знижується у тих, які мають 15 років стажу (18,38) і тримається приблизно на цьому рівні до досягнення стажу в 20 років (18,47). А з стажем від 20 до 25 років практичне мислення стає ще менше вираженим 16,71. У МВН із стажем більше 25 років практична спрямованість мислення знову починає повертатись на рівень стажу до 5 років (середній бал 18,14).

Динаміка розвитку типів мислення у МВН із зростанням досвіду також має цікаві тенденції. Виділяють предметний, символічний, знаковий та образний типи мислення і креативність.

Так, із зростанням досвіду професійної діяльності збільшується *предметність мислення*, яка нерозривно пов'язана з предметом у просторі і часі. Цим типом володіють *особи з практичним складом розуму*. У майстрів із стажем до 5 років середній бал по цьому компоненту складає 7,86, а зі стажем від 5 до 10 років – 9,00. Надалі його рівень залишається приблизно на одному рівні, а отже характер розвитку цього компоненту має лінійний характер.

*Символьне мислення* має також приблизно такий же характер розвитку. У ньому перетворення інформації здійснюється за допомогою правил виводу, результатом якого є думка, що виражена у вигляді структур і формул, які фіксують суттєві відносини між символами. Ним володіють *особи з математичним складом розуму*. Так, по досягненню стажу до 10 років цей профіль має середній бал 7,21, а потім із досягненням досвіду в 15 років починає трохи зменшуватись (середній бал – 6,53) і надалі залишається приблизно на одному рівні.

У *знаковому мисленні* перетворення інформації здійснюється за допомогою умовиводів. Знаки об'єднуються в більш крупні одиниці за правилами єдиної граматики, результатом чого являється думка у формі прийняття чи висловлювання, яке фіксує суттєві відносини між зазначеними предметами. Цим мисленням володіють *особи з гуманітарним складом розуму*. Цей профіль від початку професійної роботи, в тому числі і на виробництві, до досягнення стажу від 5 до 10 років (середній бал 10,13) знаходиться приблизно на одному рівні, потім починає трохи зменшуватись до 9,46 балів (стаж від 10 до 15 р.) і до досягнення досвіду роботи 25 років залишається приблизно на одному рівні. Після 25 років і більше він знову починає підвищуватись до рівня перших років роботи (середній бал – 10,15).

*Образне мислення* віддалено від предмету у просторі та часі. Перетворення предмету здійснюється за допомогою дій з образами. Немає фізичних обмежень на перетворення, оскільки операції можна здійснювати послідовно й одночасно. Результатом є думка, реалізована в новому образі. Цим мисленням володіють *особистості з художнім складом розуму*. Він має прямолінійний характер розвитку, не зазнає змін під дією професійного стажу.

Показник *креативності* як творчості, здатності до створення нового, оригінального зазнає змін під дією досвіду загального стажу [3, с. 449]. На початку професійної діяльності він має середній бал 8,41, потім потроху розвивається і залишається приблизно на одному рівні (середній бал складає 9,40 зі стажем від 5 до 10 р.). У МВН із досвідом від 15 до 20 років креативність потроху зменшується до 7,67 і надалі до 25 років цей показник тримається приблизно на цьому значенні, зі стажем більше 25 років досягає доволі високого рівня і тримається на середній позначці 10,06 балів. Ключ до інтерпретації балів по кожному із типів мислення прямий.

Ми досліджували педагогічні здібності у МВН, які під дією досвіду також зазнають змін. У психологічній науці *здібності* визначають як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності та визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками [2, с. 287]. Для оцінювання результатів було використано наступну шкалу: середній бал до 3,4 – низький рівень педагогічних здібностей, від 3,5 до 4,4 – середній, більше 4,5 – високий. Так, зі стажем до 5 років мають середній бал по цьому показнику 3,96 балів, а в старших колег це значення знаходиться на вищих рівнях. Так, МВН із стажем від 5 до 10 років набрали 4,11 балів і надалі цей показник тримається приблизно

на цьому ж рівні, зі стажем від 15 до 20 років педагогічні здібності набувають найбільшого рівня – середній бал 4,30, і починаючи зі стажу 20 років до 25 зменшується до 4,02. Надалі динаміка розвитку знову зазнає зростання і зі стажем більше 25 років вони знаходяться на рівні 4,26.

Поведінку, орієнтовану на досягнення мети, визначає співвідношення двох протилежних мотиваційних тенденцій – *прагнення до успіху та уникнення невдачі* [1, с. 312].

При домінуванні *мотивації на успіх* МВН орієнтується на досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі її активності лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі МВН зазвичай впевнені у собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

*Мотивація на невдачу* відноситься до негативної мотивації, під впливом якої активність особи орієнтована тільки на задоволення потреб уникнення зриву, покарання, невдачі. Загалом, під цією мотивацією лежить ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Майстри з такою мотивацією беруться за виконання надскладних чи простих завдань. Тим не менш, вони можуть бути дуже відповідальними у вирішенні певних справ.

Кількість отриманих середніх балів була проінтерпретована наступним чином:

- від 1 до 7 балів – виражений мотив уникнення невдачі,
- від 14 до 20 – виражена мотивація до успіху,
- від 8 до 13 – мотиваційний полюс яскраво не виражений, при цьому потрібно зауважити, що результат в кількості 8-9 балів свідчить про певну тенденцію до уникнення невдачі, а 12-13 балів – мотивації до успіху. У МВН більш виражена мотивація досягнення успіху.

Слід зазначити, що вираженою мотивацією до успіху вважається результат в 14 балів, а 12-13 балів – це тенденція прагнення успіху.

У МВН із стажем до 5 років середнє значення цього показника має 13,43, зі досвідом від 5 до 10 років воно набуває 14,37, що вказує на явно виражену надію на успіх.

Для тих, які мають 10-15 років професійної діяльності вона стає не такою яскраво вираженою (13,40) і тримається на такому рівні зі стажем до 20 років, а зі стажем від 20 до 25 років вона ще менш виражена – 12,17, а із досягненням досвіду професійної роботи 25 років характеризується яскраво вираженою мотивацією уникнення невдачі – 4,78.

Важливим моментом у дослідженні особистості МВН є вивчення його *спрямованості*, яка представляє її властивість, що становить собою систему взаємопов'язаних внутрішніх спонукань, які спрямовують та орієнтують життєвий шлях у соціальному просторі та часі. Під нею розуміють систему домінуючих мотивів, які підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери особи. На основі її домінуючої мотивації розрізняють три основні види спрямованості: на себе, на спілкування та на справу [1, с. 305].

*Спрямованість на себе* чи *особистісна спрямованість*, для якою характерна перевага мотивів досягнення особистісних цілей, характеризується орієнтацією на пряме винагородження, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, подразливість, тривожність, інтровертованість.

*Спрямованість на спілкування* ще називають спрямованістю на взаємодію, яка характеризується прагненням при будь-яких умовах



підтримувати відносини з людьми, орієнтацією на спільну діяльність, але часто це негативно впливає на виконання конкретних завдань, надання широкій допомогі іншим; орієнтацією на соціальне схвалення, показує залежність від групи, демонструє потребу в прив'язаності та емоційних відносинах з людьми.

*Спрямованості на справу (на завдання)* характерна зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, виконанні роботи якомога краще, орієнтації на ділове співробітництво, здатність відшукувати в інтересах справи власну думку, яка є корисною для досягнення загальної мети. В ній переважають мотиви, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок і вмінь.

Ключ до інтерпретації середніх балів прямий, тобто чим більшим є показник, тим більше розвинена представлена спрямованість особистості. Підсумуючи результати дослідження щодо спрямованості МВН, можна зробити певні висновки:

- майстри із стажем до 5 років в першу чергу спрямовані на справу (середнє – 28,67 бали), а орієнтація на себе (25,87) і спілкування (26,41) мають приблизно однакові рівні;

- зі стажем від 5 до 10 років переважає орієнтація на себе (28,78), потім на спілкування (27), і, в останню чергу, на справу (25,22);

- зі стажем від 10 до 15 років мають яскраво виражену спрямованість на справу (32,44) у порівнянні з орієнтаціями на спілкування (25,40) та себе (23,20);

- зі стажем від 15 до 20 років рівні враженості спрямованості на справу (28,27) і спілкування (27,72) мають майже однакові рівні, в той час коли орієнтація на себе займає останнє місце (24,71);

- зі стажем від 20 до 25 років однаково профільними є спрямованість на себе (28,25) і спілкування (28,25), а орієнтація на справу відіграє другорядну роль (24,50);

- у найдосвідченіших майстрів, загальний досвід роботи яких сягає більше 25 років, на першому місці стоїть спрямованість на справу (30,97), потім вже на спілкування (27,19) і на себе (22,84).

Розглянемо тепер як змінюється динаміка кожної спрямованості із набуттям досвіду професійної роботи. Орієнтація на себе має неоднорідний характер розвиненості: зі стажем від 5 до 10 років (середній бал – 28,78) вона зростає у порівнянні з молодшими колегами (25,87), потім починає знижуватись до 23,20 (стаж від 10 до 15 р.) і трохи зростати до 24,71 (зі стажем від 15 до 20 р.); із досвідом роботи 20-25 років вона зростає до 28,25 бали, а потім її рівень знову знижується (із стажем більше 25 р.).

Орієнтація на спілкування поступово зростає до досягнення стажу 10 років (від 26,41 до 27 балів) і починає знижуватись із стажем від 10 до 15 років (25,40); потім вона знову поступово зростає до набуття досвіду 25 років (до 27,72, а потім і до 28,25), у найстарших представників починає потроху спадати (27,19).

МВН, які працюють до 5 років, мають яскраво виражену спрямованість на справу (28,67), яка із досягненням стажу від 5 до 10 років трохи спадає (25,22), а зі стажем від 10 до 15 років стрімко зростає до 32,44 балів; надалі вона стає не такою вираженою (із досвідом 15-20 р. середній бал 28,27) і по досягненню стажу від 20 до 25 років набуває 24,50 балів; зі стажем більше 25 років вона знову стрімко зростає і становить 30,97 балів.

Отже, на основі проведеного нами експериментального дослідження можна зробити такі основні висновки: у МВН із зміною стажу педагогічної діяльності, в тому числі і на виробництві, відбувається певна динаміка розвитку та суттєвих змін показників практичного мислення; розвиток має неоднорідний характер для кожного показників практичного мислення в залежності від загального стажу професійної діяльності; у результаті розвитку показників практичного мислення у МВН формуються складні когнітивні утворення неповторного характеру, які складають основу індивідуального стилю його педагогічної діяльності.

***Перспективні напрями подальших досліджень.***

З'ясування змін і динаміки розвитку основних показників практичного мислення МВН у залежності від освіти, досвіду педагогічної діяльності (у тому числі й у закладах ПТНЗ), сприйняття цілей, цінностей, змісту педагогічної діяльності в ПТНЗ.

***ЛІТЕРАТУРА***

1. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Загальна психологія: Підруч. для студентів ВНЗ / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В.Кліменко, В.О.Соловієнко; За заг. ред. акад. С.Д.Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
3. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учеб. пособие для студ вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
5. Психологія особистості: Словник – довідник / За редакцією П.П. Горностаї, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: с. 263-293.

## НАШІ АВТОРИ:

Алексеева Тетяна Семенівна –  
завідуюча неврологічним відділенням лікарні №1 м. Києва,  
кандидат медичних наук.

Антоненко Олена Юріївна –  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
студентка факультету психології.

Бажанюк Валентина Станіславівна –  
Київський національний університет внутрішніх справ, доцент кафедри  
психологічних дисциплін, кандидат психологічних наук.

Бедлінський Олексій Іванович –  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,  
викладач кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Богдан Жанна Борисівна –  
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,  
асистент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами.

Ваганова Наталія Аркадіївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий  
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Васильєва Ірина Геннадіївна –  
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,  
старший викладач кафедри педагогіки та психології  
управління соціальними системами.

Вороніна Катерина Олегівна –  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
студентка факультету психології.

Гірчук Олеся Юріївна –  
Національний авіаційний університет, викладач.

Гулько Юлія Анатоліївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий  
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук.

Гуцуляк Наталія Михайлівна –  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
доцент кафедри практичної психології факультету педагогіки,  
психології та соціальної роботи.

Загурська Інна Станіславівна –  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, доцент кафедри  
соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук.

Іванченко Андріяна Олексіївна –  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,  
доцент кафедри романської філології та перекладу,  
завідуюча секцією італіяністики; кандидат психологічних наук.

Ігнатович Олена Михайлівна –  
докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України,  
кандидат психологічних наук.

Каламаж Руслана Володимирівна –  
Національний університет «Острозька академія», доцент кафедри  
психолого-педагогічних дисциплін, кандидат психологічних наук.

Киричевський Петро Іванович –  
Інститут історії НАН України, аспірант.

Кіричевська Елеонора Всеволодівна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий співробітник  
лабораторії психології творчості.

Корнієнко Інокентій Олексійович –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий кореспондент.

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.

Кулаковський Тарас Юрійович –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, науковий кореспондент.

Кунгурцева Людмила Володимирівна –  
Міністерство науки і освіти, головний спеціаліст.

Латиш Наталія Михайлівна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,  
співробітник лабораторії психології творчості.

Лашук Вікторія Григорівна –  
Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка,  
викладач; здобувач Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.

Лозова Ольга Миколаївна –  
Київський національний лінгвістичний університет, кафедра психології,  
в.о. професора кафедри, доктор психологічних наук.

Мазяр Олег Васильович –  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
старший викладач кафедри соціальної та практичної психології.

Міщиха Лариса Петрівна –  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
доцент кафедри соціальної психології,  
кандидат психологічних наук.

Мойсеєнко Лідія Анатоліївна –  
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу,  
професор кафедри вищої математики,  
доктор психологічних наук.

Моляко Валентин Олексійович –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, завідувач  
лабораторією психології творчості, академік АПН України, професор,  
доктор психологічних наук.

Морозова Тетяна Романівна –  
Національна академія Служби безпеки України, старший науковий  
співробітник, кандидат психологічних наук.

Мрака Наталія Миколаївна  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України,  
науковий кореспондент.

Музика Ірина Олександрівна –  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
студентка IV курсу.

Музика Олександр Леонідович –  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
декан соціально-психологічного факультету,  
завідувач кафедри соціальної та практичної психології,  
доцент, кандидат психологічних наук.

Павлик Наталія Василівна –  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, старший науковий  
співробітник відділу педагогічної психології та психології праці,  
кандидат психологічних наук.

Панок Віталій Григорович –  
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної  
роботи, директор, кандидат психологічних наук.

Поклад Ірина Миколаївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий  
співробітник лабораторії психології творчості,  
кандидат психологічних наук.

Полякова Ганна Семенівна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший науковий  
співробітник лабораторії психології творчості.

Портницька Наталія Федорівна –  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, заступник декана  
соціально-психологічного факультету з організаційно-виховної роботи,  
кандидат психологічних наук.

Прокоф'єва Олеся Олексіївна –  
Інститут філософії освіти і науки НПУ ім. М.П. Драгоманова,  
аспірантка кафедри психології.

Пухно Світлана Валеріївна –  
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка,  
старший викладач кафедри психології, кандидат психологічних наук.

Ржавська Оксана Анатоліївна –  
КНУ імені Тараса Шевченка, студентка факультету психології.

Рибальченко Олександра Вікторівна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, здобувач.

Романюк Людмила Василівна –  
Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнко, доцент  
кафедри загальної та практичної психології, кандидат психологічних наук.

Рудюк Наталія Геннадіївна –  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
доцент кафедри практичної психології факультету педагогіки,  
психології та соціальної роботи.

Тичина Ірина Миколаївна –  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
аспірантка кафедри соціальної та практичної психології.

Третяк Тетяна Миколаївна –  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, провідний  
науковий співробітник лабораторії психології творчості,  
кандидат психологічних наук.

Фесун Галина Стефанівна –  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
асистент кафедри практичної психології факультету педагогіки,  
психології та соціальної роботи.

Хупавцева Наталія Олександрівна –  
Рівненський державний гуманітарний університет, доцент  
кафедри загальної психології та психодіагностики,  
кандидат психологічних наук.

Цимбал Світлана Володимирівна –  
Національний університет біоресурсів і природокористування України,  
доцент кафедри англійської мови, кандидат психологічних наук.

Череповська Наталія Іванівна –

Інститут соціальної та політичної психології АПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології масових комунікацій та медіа-освіти, кандидат психологічних наук.

Чернобровкін Володимир Миколайович –

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, завідувач кафедри психології, доцент, доктор психологічних наук.

Чуба Олександра Євгеніївна –

Вінницький Центр ПД та ППВ ВМЗ УМВС України, психолог.

Шаркова Наталія Федорівна –

Національна металургійна академія України, доцент, кандидат психологічних наук.

Ягупова Ольга Василівна –

Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків), аспірантка.

Наукове видання

АКТУ АЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЇ

Том 12

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Випуск 7

Збірник наукових праць  
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 60x90/16. Ум. друк. арк. 18.0.  
Обл. вид. арк. 22.0. Друк різнографічний.  
Гарнітура Times New Roman. Зам. 306. Наклад 300.

---

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
Свідоцтво про державну реєстрацію:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
електронна пошта (E-mail): [zu@zu.edu.ua](mailto:zu@zu.edu.ua)