

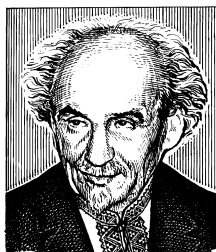
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

*Психологічне
дослідження
творчих
перцептивних
процесів*

на різних
ВІКОВИХ
РІВНЯХ

За редакцією В.О. Моляко

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут психології імені Г.С. Костюка



T. Ушеня

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ РІВНЯХ

Монографія

За редакцією В.О. Моляко

Київ
2012

УДК 159.937
ББК 88.8
П 86

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (протокол № 10 від 26 грудня 2011 р.)*

Рецензенти:

*Ю.І. Мальований, член-кореспондент НАПН України, вчений секретар
відділення загальної середньої освіти НАПН України;
Г.О. Балл, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук,
професор*

Авторський колектив:

*В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова, Е.В. Кіричевська, Н.М. Латиш,
Н.В. Медведєва, В.В. Москаленко, Л.М. Найдюнова, В.В. Рибалка,
Т.М. Траверсе, Т.М. Третяк*

П 86 **Психологічне** дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / [В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 210 с. 300 пр.
ISBN 978-966-189-141-7

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Монографія є першим науковим екскурсом в досі не досліджувану проблему творчої перцептивної діяльності, що здійснюється на різних вікових рівнях при засвоєнні нової інформації, представлена у різних формах та модальностях. Спираючись на вже відомі теорії та концепції, автори намагаються віднайти нові, оригінальні теоретико-методологічні та експериментальні вектори дослідницької орієнтації в надзвичайно актуальній та складній сфері сучасного інформаційного Вавілона.

ББК 88.8

ISBN 978-966-189-141-7

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2012
© В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова,
Е.В. Кіричевська, Н.М. Латиш, Н.В. Медведєва,
В.В. Москаленко, Л.М. Найдюнова, В.В. Рибалка,
Т.М. Траверсе, Т.М. Третяк, 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1.	
Моляко В.О. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СПРИЙМАННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ	7
1.1. Концепція творчого сприймання	7
1.2. Стратегії творчого сприймання	15
1.3. Стратегії розв'язування нових задач у процесі творчого сприймання	19
1.4. Ретро та футуроракурси проблеми творчого сприймання	26
Розділ 2.	
Москаленко В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНТЕРАКЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЛІКАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)	33
2.1. Теоретичні підходи дослідження сприймання	33
2.2. Особливості сприймання в міжособистісних відносинах «лікар-пацієнт»	40
2.3. Дослідження перцептивно-інтерактивної компетентності лікарів	47
Розділ 3.	
Рибалка В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ	57
3.1. Теоретичний аналіз проблеми творчого сприймання старшокласниками літературних текстів	57
3.2. Експериментальне дослідження особливостей творчого сприйняття старшокласниками літературних текстів	59
Розділ 4.	
Третяк Т.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ НОВОЇ ТЕХНІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ	80
4.1. Особливості розуміння старшокласниками нової інформації	80
4.2. Психологічна готовність учнів до творчого сприймання інформації	87
4.3. Дослідження стратегій творчого сприймання старшокласниками нових технічних об'єктів	93
4.4. Методичні засоби розвитку готовності старшокласників до творчого сприймання нової технічної інформації засобами КАРУСу	100
Розділ 5.	
Ваганова Н.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	110
5.1. Розвиток сприймання у дошкільному віці	110
5.2. Експериментальне дослідження творчого сприймання старшими дошкільниками нової інформації	117

Розділ 6.	
Медведева Н.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НОВОЇ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ 131	
6.1.	Теоретичне дослідження проблеми художнього сприймання в психології . . . 131
6.2.	Методика дослідження художнього сприймання нової візуальної інформації 139
6.3.	Актуалізація процесу художнього сприймання на уроках образотворчої діяльності 144
Розділ 7.	
Траверсе Т.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НОВОЇ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ 153	
7.1.	Теоретичний аналіз проблеми музичного сприймання 153
7.2.	Специфіка творчого сприймання нової музичної інформації 154
Розділ 8.	
Латиш Н.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ 162	
8.1.	Теоретичне дослідження проблеми сприймання соціальної інформації 162
8.2.	Дослідження творчого сприймання молодшими школярами соціальної інформації 167
Розділ 9.	
Біла І.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ПІДЛІТКАМИ НОВОЇ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ 171	
9.1.	Сприймання як важливий етап творчої діяльності. 171
9.2.	Аналіз результатів експериментального дослідження творчого сприймання молодших підлітків 175
9.3.	Психолого-педагогічні умови та принципи розвитку творчої перцепції у підлітковому віці 181
Розділ 10.	
Кіричевська Е.В. СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНИЙ ВЗАЄМОДІЇ 186	
10.1.	Теоретико-методологічний аналіз творчої перцепції 186
10.2.	Міжособистісна перцепція як інтегрована складова сприймання конфлікту 187
10.3.	Експериментальне дослідження сприймання старшими підлітками конфліктних ситуацій 190
Розділ 11.	
Найдюнова Л.М. СПРИЙМАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ 198	
11.1.	Теоретичний аналіз проблеми сприймання інформації в мережі Інтернет 198
11.2.	Експериментальне дослідження творчого сприймання інформації підлітками в мережі Інтернет 200
ВИСНОВКИ 207	

ВСТУП

Складний період постійних соціально-економічних змін у суспільстві вимагає мобілізації та стимулювання творчості й творчого потенціалу не лише окремих соціальних діячів, але й фактично кожної особистості. В такі моменти потрібні «працівники особливого статусу», котрі постійно відчують потребу в творчості у різних професійних ситуаціях і умовах. Зважаючи на це, можна стверджувати, що вивчення потенційних творчих ресурсів людини є дуже важливим у зв'язку із зростаючим інтересом до особистості, наділеної великим творчим потенціалом; не менш важливим є вивчення творчих перцептивних процесів як індикаторів творчого потенціалу. В програмі дослідження творчого потенціалу людей важливим є дослідження їх сенсорно-перцептивних процесів. Завдяки цим процесам здійснюється суб'єктивна диференціація у потоці суб'єктивних відчуттів та сприймань, інтеграція шуканого цілісного образу.

Сприймання є основою орієнтації в оточуючому середовищі, дозволяє людині організувати свою діяльність, поведінку відповідно до об'єктивних якостей та відношень речей. Саме на основі сприймань, на їх підґрунті стає можливим протікання інших інтелектуальних творчих процесів, які якісно вплетені в кожні, ще слабо розчленовані етапи сприймання, представлені, як психічні дії на кожному рівні сприймання, дають нам підстави визначити його особливий тип — творче сприймання. Сучасність ставить перед науковцями нові завдання, які полягають в упорядкуванні та виокремленні ключових позицій, в тому числі й з напрацьованого раніше, що обумовлює необхідність проведення низки теоретико-методологічних досліджень психологічних закономірностей творчого сприймання в руслі єдиної стратегіально-діяльнісної теорії.

Здійснення науково-дослідної роботи, що спрямована на розробку теоретичних та методологічних питань вивчення творчої перцепції, на виявлення вікових особливостей творчого сприймання та творчого розуміння нової інформації щодо різних вікових рівнів і в різних сферах діяльності, на вивчення стратегій творчого сприймання нових об'єктів, систем та ін., на з'ясування можливостей активізації творчої діяльності — все це окреслює діапазон наших пошуків.

Адекватне сприймання суб'єктом нових предметів, об'єктів, нової інформації є необхідною умовою подальшої успішної діяльності, пов'язаної з цим принципово важливим етапом творчості. Творчі перцептивні процеси складають одну з визначальних сфер будь-якого розумового, мисленнєвого процесу, оскільки образи та поняття, що при цьому формуються, визначають конкретну структуру розв'язання нової задачі, саму стратегію її розв'язання.

Подальша розбудова психологічної теорії сприймання, теорії творчості значною мірою залежить від дослідження суб'єктивних та об'єктивних детермінант у вікових та індивідуальних проявах творчої перцепції. Так само без подальшого поглибленого вивчення цих процесів неможливо успішно вирішувати прикладні проблеми активізації та стимуляції творчої діяльності. Актуальність очікуваних результатів обумовлена потребами суспільства у творчо обдарованих спеціалістах у всіх галузях народного господарства, які здатні по-новому

виконувати свої функції, а також необхідністю психологічного забезпечення умов підготовки творчо обдарованих спеціалістів, розробки психологічного інструментарію діагностики готовності до творчої діяльності на різних етапах особистісного розвитку.

Проблематика дослідження перцептивних процесів особливо актуальна для всіх навчальних закладів, оскільки особливості та розвиток перцепції створюють передумови розуміння нового навчального матеріалу, що викладається дітям, студентам, забезпечують їх успішність не лише у школі та ВНЗ, а й у подальшому житті. Дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях дозволило здійснити розробку концептуальних положень в цілому, провести аналіз творчих перцептивних процесів та психологічних особливостей сприймання на різних вікових рівнях, розробити концепцію творчого сприймання, яка представляє процес сприймання як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність у різних її модифікаціях, результатом чого є побудова конкретного перцептивного образу.

Розділ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СПРИЙМАННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ

1.1. Концепція творчого сприймання

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

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

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

«Сприймання — впізнавання того, що дається у відчуттях. Сприймання — складний процес, який ґрунтується головним чином на діяльності спогаду, складності якого ми не усвідомлюємо; по-перше, при будь-якому даному відчутті ми згадуємо попередні такі ж відчуття й, поєднуючи зміст відчуттів із схожими згаданими, впізнаємо нове відчуття (просте С.); по-друге, ми поєднуємо кілька простих сприймань, актуалізованих конкретним явищем: саме так ми впізнаємо це нове явище (складне С.); по-третє, це складне С. ми включаємо в загальний склад нашого досвіду (заключне С.); через цей останній акт нове відчуттєве явище приймається нами як істинне. С. можна назвати об'єктивним відчуттям: процес С. полягає в тому, що відоме відчуття ми відносимо до предмета, розміщуючи відчуття у просторі і мислячи предмет, як щось незалежне від свідомості» [42, с. 93].

А це цілком «сучасне» визначення: «сприймання — психічний пізнавальний процес, результатом якого є суб'єктивні образи, що безпосередньо діють на ор-

гани відчуттів, предметів та явищ у сукупності їх якостей та ознак» [16, с. 50], й ще одне, більш коротке й дещо абстрактніше: «сприйманням (перцептивним процесом, перцепцією) звичайно називають процес формування перцептивного образу» [28, с. 8]. Додамо сюди визначення, що його подає сучасний французький філософ Дід'є Жюліа: «сприймання (перцепція): уявлення про реальний об'єкт. Воно протистоїть образу як уявленню про ірреальний об'єкт» [15, с. 70].

Як бачимо, вже в цих певною мірою досить довільно вибраних визначеннях міститься не тільки багато в чому співпадаючий сенс, але й водночас досить виразна дискусійність (так, наприклад, якщо В.В. Любімов говорить про формування образу, щоправда, він обумовлює — «перцептивного образу», то Д. Жюліа має на увазі, навпаки, не образ, а «уявлення»). Проте ми поки що не будемо акцентуватись на такій дискусійності, оскільки це становить самостійний інтерес, а звернемось до короткого загального аналізу сприймання, звернувшись, зокрема, до розробок таких українських психологів, як Г.С. Костюк та Д.Г. Елькін [17; 22]. Автори подають таке визначення сприймання, визначаючи, що це «процес відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, що діють в даний момент на аналізатори людини...» [22, с. 147]. Порівняно з вже наведеними визначеннями, як нам здається, це можна вважати одним з найбільш вдалих, оскільки тут чітко робиться наголос на конкретному часовому факторові, на предметах та явищах, а саме поняття відображення в будь-якому випадку свідчить про певний рівень активної «співпраці» суб'єкта з цим реальним світом у його конкретних вимірах (структурах та функціях, якщо вже говорити про найбільш вживану нами термінологію).

Надалі автори звертають увагу на розкриття сутності сприймання та основні його психологічні параметри. Не вдаючись до розгорнутого представлення позицій Г.С. Костюка та Д.Г. Елькіна, зупинимось лише на деяких положеннях, що мають найбільш безпосереднє відношення до розробки нашого підходу. І перш за все йдеться про те, що сприймання (звичайно у поєднанні з іншими психічними процесами, про що автори говорять надалі) відіграє визначаючу роль у процесах орієнтації в дійсності, у процесах пристосування до неї та активної її зміни; для нас тут, звичайно, особливо важливим є саме це підкреслювання активної зміни в оточуючому середовищі без обумовлення масштабів і характеру цих змін. Щодо інших особливостей сприймання, то варто нагадати про єдність аналізу та синтезу, про виділення об'єкта в сприйманні, роль попереднього досвіду, роль мови; для нас також важливим є активний характер сприймання, яке виникає й розвивається в діяльності, а також положення, які стосуються видів сприймання та індивідуальних особливостей сприймання [17; 22].

Починаючи з другої половини XIX ст., наукові дослідження в області психології сприймання спрямовуються на вивчення психофізичних характеристик сприймання, його одиниць та особливостей організації, ролі перцептивного досвіду та особливостей його набуття, різних видів сприймань в структурі пізнання. Деякі розв'язки таких фундаментальних проблем запропоновані у наукових класичних теоріях та концепціях сприймання, серед яких слід виділити теорію інтераціоналізму (І. Мюллер, Г. Геринг, Г. Гельмгольц), інтроспек-

ціонізму (Е. Титченер), положення про творчий синтез, що об'єднує процеси сприймань, пам'яті та уяви (В. Вундт), теорію функціоналізму (Г. Гельмгольц, О. Кюльпе), гештальт-теорію сприймання (М. Вертгеймер, К. Кофка, В. Келлер, К. Дункер, Д. Катц та ін.), теорію фіксованої установки (Д.Н. Узнадзе, Р.Г. Натадзе, О.С. Прангшвілі та ін.), теорію перцептивної готовності (Дж. Брунер), моторну теорію сприймання (Д. Нотон, Л. Старк), когнітивістські моделі сприймань (Б.М. Величковський, Р. Солсо, П. Ліндсей, Д. Норман), екологічну теорію сприймання (Дж. Гібсон).

Більшість сучасних зарубіжних досліджень здійснюється в руслі когнітивної психології, інформаційної теорії, значна частина розробок при цьому присвячена вивченню процесу та структури зорових та слухових сприймань (Eysenck, Kean, 1995; Levitin, 2002; Palmer, 2002; Pylyshyn, 2003). Отримані результати цих досліджень є розрізненими і не вкладаються в певну цілісну концепцію.

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

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

Така систематизація має ту перевагу, що подає теорії досить компактно (див. 28, с. 81-112), але на цьому етапі аналізу проблеми ми віддаємо перевагу більш розгалуженій схемі, що її запропонували Е. Бехтель та А. Бехтель [6]. Ці автори визначають сприймання як психічний процес, який сприяє виникненню чуттєвого образу, структурованого за певними принципами; цей процес, роблять автори наголос, включає як обов'язковий елемент самого спостерігача. Надалі вказані автори подають свій розгорнутий огляд сучасних концепцій сприймання, який, враховуючи діапазон та компактність представлених теорій, ми вважаємо за доцільне тут подати, додавши й оригінальну авторську розробку.

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

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

2. Теорія клітинних ансамблів та фазових послідовностей (Д.О. Хебб, 1949). Згідно з нею фізіологічною одиницею процесу сприймання послуговує клітинний ансамбль, що об'єднує сенсорні та сенсомоторні зв'язки коркових нейронів; більш складні сприймання формуються з простих ансамблів на тих же принципах взаємного полегшення нервового проведення й тимчасової консолідації, але

вони не зводяться до їх суми (цей процес формування ансамблів більш високого рівня отримав назву фазової послідовності). Враховуючи важливість конфігураційних зв'язків, вважається, що суттєві якості сприймання не слід відносити до вроджених, вони розвиваються у навчанні. Процес спеціального зосередження уваги до окремих частин фігури, їх активного й послідовного сканування передує ідентифікації фігури як цілісної. Д.О. Хебб вважав, що вивчаються й актуалізуються послідовні акти, які включають сенсорні та моторні компоненти.

3. Теорія детекції та обробки ознак: наявність рецепторних систем у корі не вичерпується проєкційним принципом, а доповнюється масштабними коллатеральними переключеннями, що створює умови для перцептивного розрізнення та навчання — спочатку за допомогою окремих нейронів або їх невеликих груп виділяються ознаки діючих стимулів, які потім інтегруються ієрархічною системою таких детекторів (визначається, що цей підхід отримав експериментальне підтвердження в прЗаях, які показали наявність коркових нейронів, чуттєвих не тільки до контрасту, але й до тривалості, орієнтації та спрямованості руху стимулу; було сформульоване поняття каналу — послідовного поєднання клітин, рецептивні поля котрих відображають етапи виділення складних та надскладних ознак).

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

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

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

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

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

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

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

11. Екологічна концепція сприймання (Дж. Гібсон, 1988) вбачає принципову особливість в тому, що сприймання суттєвим чином визначається умовами знаходження й способами життєдіяльності людини. Об'єктом сприймання по-слоговує не порожній геометричний простір, що є абстракцією, а оточуючий світ, який найкращим чином можна описати у термінології середовище, поверхні (ландшафту) та речовин. Відповідно світло розповсюджується у середовищі за законами не геометричної, а екологічної оптики, існуючи у формі оптичної розбудови, охоплюючої спостерігача. Це, перш за все, «земля під ногами», відкритий простір або укриття, ізольований або прикріплений об'єкт, вигнутість, виступи, щілини та ін. Виходячи з взаємодоповнюваності оточуючого світу й суб'єкта, можна вважати, що не стимул, а інформація, яка знаходиться в екологічному світі, саме й є потенційним джерелом для сприймання. Сам Дж. Гібсон називає цю концепцію безпосереднього сприймання, оскільки в оточуючій оптичній структурі існують інваріанти усіх можливих деталей або об'єктів оточуючого світу й для їх сприймання не потрібен якийсь опосередковувачий процес у вигляді «доустановки» (передуючої установки), гіпотези, асоціацій чи ще чогось іншого. Згідно з Гібсоном, сприймання — це активний процес, який втілюється у свободі спостерігання як у часі, так і за ракурсом [6, с. 18-21].

Сюди ми додаємо також і концепцію вищевказаних авторів.

12. Бінарна концепція сприймання базується на тому, що образ не є результатом простого відображення сприйнятого об'єкта, а є синтетичною конструкцією, яка складається з двох частин: прообразу (периферійний інформаційний потік) й ко-образу (він формується при активації контексту); контекст розглядається як комплекс спеціальних систем, призначених для здійснення функцій сприймання й впізнавання. Основна функція контекстуальних систем пов'язана з забезпеченням антиципації-передбачення виникнення об'єкта, що дозволяє підготувати організм до взаємодії з ним. Антиципація — базова функція, визначаюча адаптацію біологічного організму до умов оточуючого середовища [6, с. 14].

Немає особливої потреби говорити про те, що наведеними «орієнтирами» щодо психологічної сутності сприймання та дуже стислим, обмеженим розглядом деяких класифікаційних підходів ми лише загострили деякі актуальні питання, які безпосередньо стосуються саме визначаючих моментів. А з цими визначаючими моментами, якщо можна їх так називати, виникає чимало принципів питань, про що може красномовно засвідчити дуже адекватна цитата із щойно розглянутої праці, а саме: «...ще й досі не уточнені основні категорії — *ЩО* сприймається, *ЯКИМ ЧИНОМ* і *НАВІЩО*. В пошуках відповіді на ці питання необхідно змінити сам понятійний апарат, визначивши сутність оточуючого середовища, об'єкт і його деталі, те, які психічні конструкції вони формують, а також уточнити зміст таких звичних психічних конструкцій, як увявлення, поняття, контекст, ввести низку додаткових психічних утворень», — зазначають Е. Бехтель, А. Бехтель і вважають, що слід більш чітко сформулювати понятійний апарат, який повинен стати основою формування зовсім інших принципів сприймання — бінарності, кумуляції, символізації, апперцепції й антиципації [6, с. 14].

Загальна методологія дослідження ґрунтується на класичних розробках психофізіологів (В. Вундт, Н.О. Бернштейн, І.П. Павлов, І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський), на загальних положеннях теорії сприймання як складного психічного процесу (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, Л.М. Веккер, А.В. Брушлинський), на теоретичних положеннях щодо сприймання як особливого виду діяльності, який знаходиться в складному взаємообумовленому зв'язку з іншими видами діяльності (О.М. Леонт'єв, О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, Л.О. Венгер, Ю.Б. Гіппенрейтер, В.Ф. Рубахін), на положеннях про творчу природу психіки людини (Я.О. Пономар'єв, В.В. Давидов, В.О. Моляко, В.Т. Кудрявцев).

Важливими в теоретичному і практичному планах є сучасні розробки російських та українських дослідників (С.Д. Максименко, В.О. Барабанщиков, В.І. Білопольський, Н.Ю. Вергіліс).

У започаткованому нами дослідженні ми орієнтуємося на спеціально розроблені методи діагностики творчого сприймання (О.І. Кульчицька та ін. 1998), В.О. Моляко (1995, 2006), К.К. Платонов (1980), Т.Н. Головіна (1998), М.М. Волков (1950), Н.П. Сакуліна (1965), Т.П. Зінченко (2000), В.К. Гайда, В.В. Лоскутов (2000), М.М. Ніколаєнко (2005).

Аналіз сучасних теорій, концепцій, окремих експериментальних досліджень свідчить, що сучасна наука не має достатньо даних щодо особливостей протікання і організації перцептивних процесів в структурі творчої діяльності, недостатньо даних щодо вікових особливостей творчого сприймання нової інформації, взагалі відсутні ґрунтовні розробки щодо шляхів навчання і стимуляції творчої перцептивної діяльності. Отже, необхідним є проведення низки теоретико-емпіричних досліджень стосовно проблематики творчих перцептивних процесів в руслі єдиної стратегіально-діяльнісної теорії, що дасть можливість виокремити вузлові етапи цього процесу, визначити його головні регулятори, також вирізнити загальні і індивідуальні особливості процесу сприймання новітньої інформації, з'ясувати причини, що блокують творче сприймання, а також знаходити оптимальні шляхи стимуляції творчої діяльності на етапі сприймання нової інформації.

Формуючи нашу гіпотезу відносно особливостей функціонування творчого сприймання, ми орієнтувалися в першу чергу на названі вище підходи Г.С. Костюка та Г.Д. Елькіна, Д.М. Узнадзе, Дж. Брунера, У. Найссера, Е. Бехтеля та А. Бехтеля, а також на окремі положення деяких інших концепцій, про що мова йтиме у подальших розробках цієї проблеми. Тут ми викладемо деякі основні положення нашої концепції, орієнтуючись при цьому на визначення творчого сприймання, яке вже подавали раніше [32]:

- Під сприйманням ми розуміємо цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення — в першу чергу,

не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню);

- під творчим сприймання 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 [32, с. 7].

Таким чином, говорячи про творче сприймання, ми орієнтуємось на такі два основних варіанти його прояву: це сприймання нового предмета, коли творчість, так би мовити, повинна проявитись обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось невідомого нових елементів, ознак та т. ін. Важливо підкреслити, що в нашій гіпотезі ми йдемо навіть далі й стверджуємо, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) — буде творчим, оскільки базуємо свою теорію творчості на плинності як об'єктивної інформації, яку ми сприймаємо, так само й на плинності наших психічних процесів (див. відповідні положення у філософії буддизму, у теорії «потому свідомості» У. Джемса, нашу інтерпретацію процесу розв'язання творчої задачі — [33]). Це може видатись дещо радикальним ствердженням, але слід зазначити, що в цьому відношенні у нас немає фактично аж ніякого пріоритету. Для ствердження такого трактування можна було б навести чимало однозначних аргументів інших авторів, але за браком місця наведемо тут лише висновок одного з сучасних філософів: «поскілки й виникнення сприймань, й переробка їх мисленням у поняття виявляє собою творчість, тому є підстави стверджувати, що пізнання — творчий процес, пов'язаний із формуванням понять, нових знань» [11, с. 6].

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

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

Ми схильні до гіпотез, що базуються на розгляді процесів сприймання як таких, які починаються з активізації оперативних і глибинних структур, і в нашому розумінні таке сприймання можна представити за такою схемою: ПРА-ОБРАЗ → ПРООБРАЗ → ОБРАЗ-ОРІЄНТИР → ПРОВІДНИЙ ОБРАЗ → ОБРАЗ-ПРЕДПРОЕКТ → ОБРАЗ-ПРОЕКТ → ОБРАЗ-РОЗВ'ЯЗОК. Оскільки у процесі творчої діяльності і розв'язування нової задачі роль образу досить суттєва, основну регулюючу роль при цьому виконують розумові стратегії, які представляють собою складні системні утворення психіки. Розглядаючи сформовану мисленнєву стратегію як критерій і як сутність процесуального змісту творчого мислення.

У свою чергу залежно від складності, масштабності, новизни сприйнятих об'єктів та ієрархічно сформованих диспозицій конкретного суб'єкта вибір, принаймні попередній, відповідних праобразів, а надалі — прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити.

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

1.2. Стратегії творчого сприймання

В основу творчого процесу ми вміщуємо як складову, визначаючу весь процес, стратегіальну орієнтацію суб'єкта, власне стратегіальні диспозиції, детермінуючі перетворювальні функції перцептивності.

Зупинимось тепер на описі реальних стратегій і тактик творчої конструкторської діяльності, оскільки саме вони складають регуляторну основу процесу сприймання.

Як показують психологічні дослідження, структура процесу творчої діяльності є досить типовою для всіх видів творчості [27, с. 99-108; 38, с. 145-156]. Ми, як про це говорилось, розглядаємо процес технічної творчості у вигляді трьох взаємопов'язаних циклів: еталонування, проектування, ескізування. Можна представити ці цикли і так: розуміння умови задачі (оцінка умови), формування проекту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму, поняття «гіпотеза» і «задум» тут розглядаються як синонімічні) і попередній розв'язок (прогнозування остаточного результату). Кожен цикл завершується прийняттям відповідного рішення. Розуміння закінчується тим, що суб'єкт приступає до пошуку чи відмовляється від розв'язування; при цьому він дає оцінку і самої задачі, і своїх можливостей розв'язати її. Формування задуму завершується прийняттям рішення про адекватність проекту конструкції вимогам даної задачі. Попередній розв'язок (в тому числі догадка) закінчується прийняттям рішення про ескізу побудову проекту. Попередній розв'язок може співпадати з формуванням проекту, може виникати раніше, а може з'являтися лише після досить тривалого пошуку у вигляді графічного (ескізного) представлення технічного пристрою.

Стратегія розв'язування включає вказані три цикли, кожен з яких має свою мікроструктуру.

Цикл розуміння умови нової задачі може бути представлений у вигляді цілого ряду мікроетапів. Це загальне ознайомлення з умовою задачі; вивчення окремих частин умови; співвіднесення різних форм умови (наприклад, тексту і креслення), розширення одного виду вихідної інформації другим (наприклад, виконання додатково до тексту ще й рисунка); перекодування умови задачі на «свою» мову (тобто переформулювання, використання більш звичних понять, виразів, умовних зображень); новий загальний підхід до умови, новий синтез інформа-

ції, розробка окремих частин задачі; остаточна оцінка умови, виникнення почуття впевненості (чи невпевненості) у можливості рішення (прийняття рішення про розуміння) правильного розв'язування. В цьому циклі міститься як оцінка задачі, так і своєрідна самооцінка суб'єктом своїх можливостей, знань, умінь. Іншими словами — це перший прогноз успішності розв'язування в цілому. Розвиваючись, розуміння переростає в задум, в побудову проекту майбутньої конструкції. Психологічну основу розуміння складає співставлення нових конструкцій з наявними у суб'єкта еталонами інших конструкцій. Ознаки образів і понять нової, поки що багато в чому невизначеної конструкції порівнюються з образами інших конструкцій. Отже, розуміння постає як порівняно тривалий процес порівняння, який має свої закономірності і типові мікростадії розвитку.

У *циклі формування задуму*, проекту майбутньої конструкції можна виділити дві основні мікростадії. Перша — виникнення образів-орієнтирів. Вона тісно переплітається з циклом розуміння.

Друга мікростадія спрямована на розвиток образів-орієнтирів, формування ведучих образів і закінчується прийняттям рішення про пошук в певному напрямку.

На початку формування задуму по асоціації виникають образи-поняття, з яких суб'єкт вибирає ті, які, на його думку, максимально відповідають вимогам умови. Потім він уточнює, конкретизує, поступово видозмінює образи-поняття, все більше наближаючи їх до умови і перетворюючи в гіпотезу — образ-ідею.

Залежно від складності і новизни задачі, від знань і досвіду досліджуваного творчий задум може формуватись в кожному випадку більш чи менш швидко, може бути більш чи менш ємким за включеною в нього інформацією. В одних випадках це розуміння-здогад, коли в результаті вивчення умови з'являється уявлення про структурно-функціональні ознаки конструкції. Якщо ж задум формується переважно свідомо, то пошук може бути скільки завгодно коротким чи тривалим. Іноді вже перша гіпотеза про використання в розв'язуванні якогось принципу виявляється вдалою. Буває, що формування задуму фактично співпадає з рішенням. Так само різною буває і повнота задуму. Один конструктор вважає достатнім мати поверхневе уявлення про структуру для початку її монтажу. Другому необхідно скласти цілком певне, чітке уявлення про основні параметри гіпотетичної конструкції — про її загальну структуру, розміри, функціональні ознаки основних блоків та ін.

Якщо починається формування задуму фактично з ознайомленням із умовою задачі, з розуміння цієї умови, то його закінчення слід віднести до моменту появи у суб'єкта впевненості (саме — суб'єктивної впевненості) в адекватності розроблюваної конструкції вимогам умови. Поява такої впевненості знаменує формування задуму як самостійного циклу розв'язування. Зрозуміло, що ступінь суб'єктивної впевненості в кожному випадку буде різним. Надалі по мірі розв'язування задачі в задум можуть вноситись суттєві зміни, доповнення. Але перехід до перевірки задуму, до спроби його реалізувати слід розглядати як якісно нову стадію, як перехід від теоретичного формування стратегії розв'язування до її практичного здійснення.

Наступний цикл — *попередній розв'язок* чи перевірка гіпотези. На цьому етапі вже є уявлення про певний технічний пристрій, який буде відповідати вимогам задачі. Таке уявлення має вигляд конкретного зорового образу, який може бути закріплений при допомозі рисунка, ескізу. Звичайно, цей цикл менше «насичений» творчістю, ніж попередній; він скоріше близький до першого циклу — вивчення умови. Але не слід вважати, що тут всі дії носять суто логічний, впорядкований характер. Оскільки ми ведемо мову про технічну творчість, переважаючу роль відіграє насамперед графічна діяльність. Тому третій цикл і можна назвати перевірочним ескізуванням. На цьому етапі виконується попереднє креслення, яке дозволить хоча б в принципі співвіднести частини пристрою, матеріалізувавши задум. А це вже багато в чому визначає і ті уміння, які насамперед необхідні розв'язуючому задачі: графічно інтерпретувати мисленнєві уявлення, тобто здійснити переклад з мови зорових образів на мову графіки. Якщо для професійних конструкторів такі вміння є звичайними, то у школярів вони розвинуті незначно, тому цей цикл може представляти для них особливі труднощі.

Наявний у конструктора передпроект (образ-ідея) дає йому підстави вважати, що цей передпроект і стане основою розв'язку, розробки конкретного технічного пристрою. Що необхідно для підтвердження цього припущення? Насамперед співставлення параметрів проєктованого пристрою з тими параметрами, які вимагаються технічним завданням. У даному випадку це будуть характеристики структур і функцій як складових частин (деталей, вузлів, блоків), так і пристрою, механізму, машини, пристосування в цілому.

Тепер перед розв'язуючим задачу стоїть проблема перевірки свого припущення, встановлення його відповідності висунутим вимогам. Залежно від складності задачі і від досвідченості розв'язуючого така перевірка буде здійснюватися по різному. Це може бути короткочасний мислений експеримент — співставлення проєкта з вимогами, чи мислений експеримент і графічні побудови, чи переважно графічні побудови. Коли розв'язується досить важка для суб'єкта задача, йому до останнього моменту може бути неясно, наскільки даний гіпотетичний механізм, пристрій відповідатиме вимогам задачі.

У процесі перевірки гіпотези психологічно найбільш важливий момент — настання суб'єктивної впевненості в її правильності. Цілком зрозуміло, що це залежить від знань, від інтерпретації вихідного завдання, від складності самого завдання і шуканого пристрою.

Тут доцільно хоча б згадати про те, що процес розв'язування нової задачі, процес творчості — в даному випадку технічної — протікає не по строгій логічній схемі, не лише на рівні свідомому, але також залучає здогад, інтуїцію. Не вдаючись в скільки-небудь детальне обговорення цього питання, заслуговуючого окремої розмови, зазначимо, що наші дослідження дозволили розробити гіпотезу про деякі можливі механізми такого роду інтуїтивного мислення. Зокрема, ми припустили, що основу інтуїтивного мислення конструкторів (і не лише конструкторів) може складати механізм порівняння, встановлення аналогії і послідувочного її переносу, а також механізм комбінування частин структури і їх функцій.

До сих пір ми розглядали основні складові конструкторських стратегій — розуміння і формування перших образів конструкцій, формування її проекта, переживання суб'єктом впевненості у відповідності проекта тим вимогам, які містяться у вихідній умові задачі. Тепер спробуємо дати більш загальне уявлення про стратегії розв'язування нової технічної задачі.

Стратегія — це, окрім всього, генеральна програма дій, головний напрямок пошуку і розробки, підпорядковуючий собі всі інші дії. Як і у військовому мистецтві, стратегія включає підготовчі, плануючі і реалізуючі дії. Вивчення умови задачі — це, власне, і є підготовчі дії, формування проекту — плануючі дії, а його втілення — реалізуючі.

За цими домінуючими спрямованостями, організуючими діяльність по розв'язуванню конкретної задачі, ми і судимо про ту чи іншу стратегію. При вивченні творчої конструкторської діяльності ми виділили п'ять основних стратегій, а саме: I — пошуку аналогів (стратегія аналогізування), II — комбінаторних дій (стратегія комбінування), III — реконструктивних дій (реконструююча), IV — універсальна, V — спонтанних, «випадкових» підстановок.

Коротко охарактеризуємо кожну із цих стратегій.

Стратегія пошуку аналогів пов'язана із використанням раніше відомих конструкцій чи їх частин; окремої функції при створенні нового пристрою. Наприклад, створюється нова модель автомобіля на основі моделі іншого автомобіля. Точно так конструктор може застосувати відомий йому механізм передачі обертового руху, який використовувався в токарному станку, в зовсім іншій конструкції — при розробці моделі автомобіля, літака та ін. Слід мати на увазі, що оскільки мова йде про творчу діяльність, то відпадає питання про повне копіювання вже створеного. Знову створюване обов'язково повинно містити щось нове чи ж повинно бути використане в нових умовах.

Стратегія пошуку аналогів передбачає широкий діапазон змін, починаючи із другорядних і закінчуючи досить суттєвими. Слід пам'ятати, наприклад, про те, що створення нової конструкції може бути пов'язане з такими аналогами, які існують в природі. Так в свій час виникла біоніка, що ґрунтується на принципах будови і функціонування живих істот та рослин. Звичайно, штучно створювані конструкції можуть сильно відрізнятися від своїх живих аналогів: при всій схожості підводного човна з рибою він має досить специфічну внутрішню структуру. Точно так можна співставляти птахів і літаки і т.д.

Стратегія комбінаторних дій передбачає поєднувальне використання найрізноманітніших механізмів і їх функцій для побудови нової конструкції. В повсякденному конструюванні ми маємо справу з цією стратегією на кожному кроці. Комбінаторика пов'язана з різними перестановками, зменшенням і збільшенням розмірів, зміною розміщення деталей в уже існуючій конструкції. Наприклад, заміна однієї деталі в радіоприймачі може привести до значних змін всіх його основних показників.

Стратегія реконструювання пов'язана з перебудовою, причому, так би мовити, антагоністичного характеру — це перебудування, чи, ще точніше, конструювання навпаки. Якщо, наприклад, в конструкції реалізовувалась обер-

тальна дія, то при реалізації реконструюючої стратегії може бути змінено напрям обертання чи навіть тип передачі (використовується зворотньо-поступальний рух). Прямокутна деталь може бути замінена круглою і т.п. Можна вважати, що реконструювання — найбільш творчий підхід; і він пов'язаний з пошуком дійсно нового, відмінного від того, що застосовувалось раніше. Зрозуміло, що діапазон творчості і тут буде різним; в пристрої може змінюватись лише одна деталь, а може цілком перебудовуватись вся його конструкція.

Як це і випливає з її назви, *універсальна стратегія* пов'язана із відносно рівномірним використанням аналогізування, комбінування і в якійсь мірі реконструювання. Мається на увазі варіант, коли поєднання дій таке, що важко виділити переважання якогось із них. Адже так і визначаються інші стратегії: якщо головними є дії, пов'язані з пошуком аналогів, то це буде стратегія пошуку аналогів та ін.

Бувають випадки, коли взагалі важко вияснити характер дій суб'єкта, коли відсутня домінуюча тенденція і пошук ведеться неначе наосліп, без плану, чи ж, принаймні, ні сам суб'єкт, ні сторонній спостерігач не може такі логічні зв'язки встановити. Здається, що пошук ведеться за якимись випадковими орієнтирами. Наскільки він випадковий насправді, судити важко. Тим не менше ми вирішили, назвати стратегію такого роду *стратегією спонтанних, «випадкових» підстановок*.

Кожна із названих стратегій спрямована на структурно-функціональні перетворення — побудови структур з певними функціями, що є сутністю конструювання. Всі стратегії мають свої підвиди, включають різні тактики як більш дрібні складові. Так, стратегії можуть бути спрямовані на пошук потрібної структури (наприклад, стратегія пошуку структури-аналога), якщо відома функція конструкції, чи навпаки, на пошук функції (стратегія пошуку аналогічної функції, якщо задана структура). Кожна стратегія може реалізовуватись в формі синтезу чи аналізу: знаходження загального принципу, а потім деталізація чи навпаки детальна розробка, а потім інтеграція блоків і вузлів.

Можна сказати, що стратегії багато в чому особистісні — вони залежать від стійких тенденцій в розумових діях людини, а також більш ситуативні. Тактики — часткові прийоми конструювання; одні і ті ж тактики використовують різні конструктори в найрізноманітніших ситуаціях. Певні ж стратегії більш властиві конкретним конструкторам, більш співвідносяться із здібностями, спрямованістю особистості у виконанні тієї чи іншої діяльності.

1.3. Стратегії розв'язування нових задач у процесі творчого сприймання

Здійснимо тепер узагальнюючий аналіз регулятивних функцій стратегії в творчому процесі.

Психологія творчості в останні роки зробила досить певний крок з області переважно теоретичної в область конкретного розв'язування практичних проблем [26; 31; 55]. Необхідність формування особистості працівника, що володіє

творчими уміннями, здібністю розв'язувати нові задачі, — не просто побажання, а багатократно сформульоване замовлення.

Творча діяльність акумулює в собі суб'єктивні особливості і породжує самі продукти діяльності; саме по процесу ми судимо про характер творчої діяльності в цілому.

Провідні спеціалісти вказують, що ми ще досить далекі від більш чи менш добре розробленої теорії процесу діяльності і тим більше — творчої [4]. Досить нагадати, зокрема, який стан справ з поясненням співвідношення мотивів і цілей, стратегій і планів в творчій діяльності, з роз'ясненням розвитку динаміки образу в її процесі, співвідношення усвідомлюваних і неусвідомлюваних елементів і т. ін.

Ми орієнтуємось на ряд вже досить відомих положень, розроблених насамперед в працях Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна та їх учнів [4; 8; 45]; принцип детермінізму, поширюваний на різні сторони процесу створення; необхідність врахування кожного із впливаючих на суб'єкт факторів, а також їх сумарної дії, включаючи, зрозуміла річ, і фактори суб'єктивного характеру («внутрішня» детермінація).

Для нас важливим є розгляд процесу разом з його результатами, тому що, як в свій час відзначав С.Л. Рубінштейн, «результати мисленнєвої діяльності, — поняття, знання — самі включаються в процес мислення, збагачують його і обумовлюють його подальший хід... процес мислення є одночасно і рух знання в ньому», а «сам хід процесу розкривається в дослідженні через співвідношення тих продуктів, які він дає на різних своїх етапах» [35, с. 26-27]. Це важливе методологічне положення, і коли воно відсутнє в аналізі мисленнєвих процесів, неминуче виникають складності аналізу і реального творчого процесу.

У дослідженні мислення і творчості має місце свого роду аксіома переважно логічної організації мисленнєвих процесів [30; 31]. Такий логікоцентристський підхід гальмує розробку проблем творчого мислення. Справа тут, як це неважко зрозуміти, зовсім не в запереченні «участі» логіки в організації мисленнєвого процесу. Мова йде про те, що логічні компоненти є лише складовими, і — наскільки можна судити стосовно деяких концепцій і експериментального матеріалу — в творчих процесах вони тільки іноді, на певних етапах відіграють власне провідну роль. Це переконливо показали Ж. Адамар [1], В.В. Налімов [37]. Вони звернули увагу на перспективний напрямок в області аналізу як психологічної діяльності в цілому, так і певних психологічних процесів: констатація потоковості, свого роду хаотизму (звичайно, своєрідного, яким він може лише здаватись в силу своєї особливої надскладної організації) розумових процесів. Витоки даного напрямку містяться у великій кількості філософських і психологічних робіт східних і західних шкіл, причому як древніх (буддистських), так і нових (феноменологічних).

Сучасні відомості про характер протікання творчого процесу є досить суперечливими, діапазон думок з цього приводу коливається між двома полюсами, а саме: від уявлень, що цей процес протікає за строго визначеними етапами (логічний варіант), до повної хаотичності, сумбурності, непередбачуваності і некерованості його «з боку» свідомості (інтуїтивний варіант).

Справа не в якихось «таємницях» творчості: не слід думати (як це іноді трапляється), що, скажімо, логічний варіант характеризує наукову чи технічну творчість, а інтуїтивний — художню. Це легко проілюструвати на прикладі поетичної творчості. Співставимо творчість О. Блока і В. Брюсова, С. Єсеніна і В. Маяковського. В якомусь розумінні Блок і Єсенін — інтуїтивісти, а Брюсов і Маяковський — раціоналісти (логіцисти). З біографічних матеріалів і відповідних статей (наприклад, робота В.Маяковського «Як робити вірші», записні книжки, статті Блока та ін.) добре відомо, що Блок, як і Єсенін, працював в основному за натхненням, тобто вони писали вірші тільки тоді, коли вони «самі писались», з подачі творчого імпульсу. В свою чергу, Брюсов і Маяковський цілком допускали свідомо задане, сплановане творення віршів, змушували себе працювати над ними, причому іноді заздалегідь задаючи собі форму (В.Брюсов) чи ставлячи мету написати вірш на певну тему (так Маяковський у згаданій статті розповідав про те, як він писав вірш «Сергію Єсеніну»).

Тут не місце говорити про те, де переважала «сама поезія». Важливо підкреслити, що і вірші можна писати, знаходячись на протилежних за характером свідомого написання полюсах творчого процесу: в одних випадках вірші пишуться «самі», «за натхненням», в інших — їх «придумують». Це явище давно відоме і, слід гадати, саме собою зрозуміле. І серед сучасних поетів немало представників «інтуїтивного», «раціонально-логічного» чи «змішаного» стилів написання віршів. Як відомо тепер з опублікованих біографічних матеріалів про В. Висоцького, останній працював, ставлячи перед собою мету — написати цілком певні вірші, але не завжди мав досить чіткий задум: у ці хвилини він пив міцний чай, ходив по квартирі, іноді брав у руки гітару, як свого роду засіб додаткової стимуляції і перевірки створеного (див. про це спогади Марини Владі) [12].

Очевидно, ми можемо говорити про обумовленість характеру творчого процесу особистісними і ситуативними факторами, а не видом творчості. Це тим більше стане ясным, якщо ми використаємо в аналізі матеріал наукової і технічної творчості. Так, скажімо, Ж. Адамар, описуючи особливості математичної творчості, показав, наскільки сильно вона буває пов'язана з інтуїтивним мисленням, а вже, здавалось би, математика одна із найбільш раціональних наук. Те ж саме ми знайшли і при вивченні конструкторської діяльності [30; 31]. Інженери, розробляючи повсякденні проекти, розв'язуючи стандартні задачі, відшуковуючи невідомі раніше варіанти і т.п., по-різному здійснювали діяльність з точки зору ступеня усвідомленості, раціональності реального процесу розв'язування — як це спостерігалось і в інших названих нами видах творчої діяльності.

Таким чином, ми можемо розглядати різноманітність творчих процесів за їх структурою, як явище цілком природне для всіх видів творчості. Але тут очевидним стає наступне: що ж головним чином обумовлює характер протікання творчого процесу — індивідуальні особливості мислення чи особливості розв'язуваної проблеми? І питання це не таке вже й просте, як може здатись на перший погляд, оскільки саме в одного і того ж суб'єкта спостерігаються прояви як інтуїтивного, так і раціонального розв'язків.

Щоб якось підступитись до цього своєрідного Рубікону в дослідженнях процесу творчого мислення, спробуємо ще раз звернутись до різних спроб опису структури творчого процесу, не вдаючись при цьому в більш чи менш детальний аналіз існуючих моделей описів. Сьогодні в рамках лише застосування до технічної творчості таких моделей майже два десятки [10; 23; 35]. Досить популярними стали схеми П.М. Якобсона, С.М. Василейського; відомі і схеми Д. Росмана, А. Вілсона, Дж. Джонса, С. Кріка, М. Азімова; А. Холла і ряду інших (див. про це досить детально в спеціальній роботі польського дослідника М. Амановича [53]).

Що характерно для цих схем-моделей? По-перше, всі вони більшою чи меншою мірою відображають одні і ті ж основні етапи творчої діяльності, а саме: постановку задачі (виявлення проблеми), вибір шляху розв'язування, перевірку розв'язку, на що обставину уже зверталась увага в [31 та ін.], як і те, що схеми ці придатні лише для приблизного опису, якою мірою для складання програм розв'язування відповідних задач ЕОМ. У той же час вони не придатні як передумови до розв'язування творчих задач і для навчання творчої діяльності на будь-якому серйозному рівні [30]. Зазначимо ще одну принципову обставину: творчий процес абсолютно непередбачуваний у кожному своєму конкретному прояві, і чим більш творчим він є (тобто більш складною, новою стає для суб'єкта розв'язувана ним задача), тим менше фіксується характер протікання творчого процесу.

Продовжуючи почату лінію пояснення процесу творчої діяльності в аспекті потоку розв'язування, хотілось би ще раз із деяким уточненням і доповненням представити реальну психологічну динаміку такого процесу, більш тісно пов'язуючи її із «замаскованими» мимовільними факторами. Зупинимось на найбільш загальних характеристиках.

Кілька слів до тріади творчого процесу, яка відображає прояви найбільш значимих рубежів на магістралі пошуку: розуміння сутності того, що шукається; гіпотези про кінцевий вид шуканого і можливого шляху його досягнення; нарешті, встановлення відповідності знайденого з тим, що передбачалось шукати на початку розв'язування тієї чи іншої проблеми. Ми вважаємо, що у випадку професійної творчої діяльності процес пошуку організується і реалізується шляхом такого регулятора як стратегія, і вся реальна динаміка і структура цього процесу визначається тим, як і яка саме стратегія реалізується суб'єктом, розв'язуючим завдання [30; 31].

Отже, якщо припустити, що саме стратегія є організуючою і регулюючою складовою системи творчої діяльності, то в першу чергу необхідно визначити, що при цьому слід розуміти під стратегією. Такого роду спроби визначень робились цілим рядом дослідників, в тому числі і нами [7; 30; 31 та ін.], хоча треба визнати, що до загальної, кінцевої згоди спеціалісти не прийшли.

Дискусія тут, як правило, гальмується на двох моментах. Перший пов'язаний з тим, що автори не включають в поняття стратегії якогось специфічного психологічного змісту (під стратегією фактично розуміється те ж, що і під «способом», «методом» та ін.), механічно переносячи зміст «стратегій» у контекст

аналізу психологічних явищ у такому ж виді, як це поняття використовується в теорії ігор, військовому мистецтві, публіцистиці. Другий напрямок пов'язаний з тим, що поки досить складно представити однозначно переконливі експериментальні докази не лише специфічності стратегії як такої, але навіть самого їх об'єктивного існування. Якщо перший момент досить природний, оскільки він пов'язаний із привнесенням нової термінології в якусь область, то з приводу другого слід висловитись більш детально: одна справа додавати в контекст аналізу ще один синонім, і зовсім інша — претендувати на відкриття суттєво нового психічного утворення, яке відіграє до того ж дуже важливу роль в мисленнєвій творчій діяльності.

Навіщо потрібне введення поняття стратегії в науковий психологічний обіг? Його поява в кінці п'ятидесятих років (дослідження Дж. Брунера і співробітників, а також цілого ряду інших спеціалістів), на наш погляд, була чітко обумовлена природою наявного на той час опису мисленнєвої, інтелектуальної, розумової діяльності людини. Вже «не працювали» такі пояснення, які орієнтувались на аналіз і синтез, ті чи інші операції, прийоми і т.п.; вони були не продуктивні на тому вищому рівні, який потребував більш чіткого пояснення: чи існує спеціальна психічна регуляція процесів, що виходить за рамки системи «задача (ситуація) — суб'єкт (в певному стані)»? Тобто, чи існує, якщо висловитись дещо спрощено, певний рівень умінь, здібностей розв'язування конкретною людиною творчих проблем, чи ж вони кожного разу розв'язуються «як виїде» — з включенням того чи іншого об'єму актуалізованого досвіду? Від того, як ми відповімо на це питання (а воно здається не лише простим, а навіть примітивним), багато що залежить в теорії і практиці психології навчання, праці, творчості, осмисленої, а можливо, і взагалі усвідомленої поведінки людини. Ми вважаємо, що жодна концепція на той час не була здатна відповісти на нього настільки належним чином, щоб потім перейти до такого грандіозного явища, як з'ясування можливостей практичного навчання творчості, необхідність, в якому була тоді очевидною (не кажучи вже про наші дні). Адже зрозуміло, що без чорнового розв'язування важко було б розраховувати не лише на продовження так званого науково-технічного прогресу, але і просто на виживання як окремих людей, так і самого людства.

Звичайно, більше чи менше цілеспрямований і стихійний пошук здійснювався не лише в психології мислення і творчості (в плані формування ціннісних орієнтацій, мотивації поведінки тощо), але і в інших напрямках. Гадаємо, що вказаний напрямок був і продовжує залишатись головним, магістральним і визначаючим нашу найближчу і віддалену перспективу (мова йде не про монополії, а про необхідність здійснювати дослідження саме в цьому напрямку якомога інтенсивніше).

По-іншому питання ставиться так: як у людини функціонує система прогнозування, планування, організації і реалізації діяльності, що приводить до успішного творчого розв'язання тієї чи іншої проблеми?

Якби певною мірою стверджувальну відповідь на такого роду питання не було отримано раніше (і неодноразово), то було б просто наївно все приписувати «стратегіальному підходу». Ніякі стратегії не представили б нам обґрунтування

можливостей розкриватись творчому потенціалу людини саме шляхом стратегічної організації її діяльності (у випадках розв'язування нових проблем, подолання труднощів, безвихідних положень, нестандартних ситуацій і т.п.).

То в чому ж специфічний смисл стратегії як оригінального психічного утворення? Він насамперед полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до її здійснення взагалі чи її певних видів. Найбільш близькі, як нам уявляється, до сутнісного смислу стратегій ті концепції східної психології і філософії, які пов'язують творчість із невербалізованими, нелогіційованими проявами психіки. Наприклад, у японській дзен-психології мова йде про саторі, про осягнення смислу чогось, розв'язування тупикової задачі, парадокса, як це описано, скажімо, в ряді вітчизняних і зарубіжних робіт [34; 57; 58].

Одним з основних питань, пов'язаних із виявленням особливостей протікання процесу творчої діяльності (зрозуміло, не тільки в цьому застосуванні), є питання про можливі фіксації та інтерпретації отримуваних фактів, виявлення відповідних ознак і показників. Зрозуміло, що це питання з усією чіткістю стосується проблеми факту в психології взагалі (і, додамо, не тільки в психології). Ми спробуємо в стислому вигляді висвітлити цю проблему, переходячи по можливості відразу ж до особливостей виявлення фактів, що стосуються процесів творчої діяльності.

У літературі зазначається, що «фактом називаються самі явища, речі і події; фактами вважають наші відчуття і сприйняття речей і їх властивостей; нарешті, під фактом розуміють неспростовні теоретичні положення, якими хочуть щось довести чи спростувати» [25; с. 16]. У психологічній науці проблема факту розроблена недостатньо, і особливо це кидається в очі при аналізі вітчизняної літератури: у нас можна нарахувати обмежену кількість робіт на цю тему.

Так, у відомій статті Б.М. Теплова мова йде про об'єктивний метод в психології, але прямо нічого не говориться про самі психологічні факти [48; див. також 44; 56]. Як же ми здійснюємо психологічні дослідження, якщо до цього часу не розробили якоюсь мірою прийнятну теорію факту в психології!? Це один з парадоксів розвитку нашої науки, який тягне за собою шлейф псевдодосліджень, побудови карикатурних гіпотез, здійснення комп'ютерного обрахування фантастичних чи просто фальсифікованих даних.

Нам належить розв'язати питання: що вважати фактами у досліджуваній творчій діяльності? Спробуємо побудувати хоча б первинну і приблизну схему тих об'єктивних проявів, які можна розглядати саме як факти, що стосуються творчості, виражають її, дають можливість її аналізу та інтерпретації. Почнемо з кінця: основним фактом творчої діяльності є її продукт — книга, симфонія, технічний пристрій, картина, вірш, нова ідея, закріплена в слові чи іншому символі.

Але за кінцевим продуктом не можна досить успішно вивчати сам процес його створення, особливо, якщо ми не маємо його проміжних варіантів. Потрібні саме проміжні факти, якими можуть бути в технічній творчості ескізи, креслення, моделі, варіанти пристрою, якщо мова йде про максимально об'єктивних «свідків» творчого процесу. Якщо ж підключити сюди й інші дані, скажімо, усні звіти, оцінки експертів, біографічні відомості і т.п., то можна розширити сфе-

ру аналітичних даних. Однак при цьому на весь зріст постає проблема ступеня достовірності суб'єктивно відтворюваних фактів — адже тут мова йде про факти, які поступають у контекст аналізу «через другі руки», підданих різного роду цензурі, деформації, інтерпретації, в тому числі, зрозуміло, неупередженої. Це одне з найбільш гострих питань надійності психологічних досліджень, їх методичних засобів. Якщо додати до цього максимальну закритість даних, що поступають із сфери творчості, в силу специфіки самого процесу (тривалості, часової незалежності, спонтанності тощо), то картина буде ледь чи не безнадійною. Не випадково в свій час В.М. Бехтерев вважав в принципі неможливим дослідження творчого процесу [13].

Вивчаючи функціонування стратегій у конструкторській діяльності, ми виділили такі критерії для вивчення процесу творчої діяльності, реалізації стратегії:

- наявність відповідних дій при засвоєнні умови задачі (пошуки аналогів, комбінації та ін.);
- прийняття рішення про розуміння умови задачі на основі певних суб'єктивних уявлень розв'язуючого;
- наявність організованих дій з формування проекту (з використанням також пошуку аналогів, комбінування та ін.);
- прийняття рішення про можливу відповідність проекту завданню за конкретними ознаками;
- наявність організованих дій щодо апробації проекту (також застосовуючи аналоги, комбінування та ін.);
- прийняття рішення про адекватність проекту [31].

Які ж факти можуть виходити назовні, відображаючи процес функціонування стратегії, якщо виходити з цих попередніх критеріїв її визначення? Насамперед це дії, пов'язані з якимось певним використанням раніше відомих технічних механізмів чи їх частин, з їх перестановкою, певними маніпуляціями з ескізно зображеними деталями різних механізмів — різними графами. Закріплене на папері зображення також не є гарантією повної відповідності тому, що досліджуваний уявляв в цей час насправді — адже воно може бути обумовлено і ступенем володіння самою графічною діяльністю, нехай навіть найпростішою. Однак якщо досліджувати професійний рівень тієї конструкторської діяльності взагалі, то такого роду уявлення не можуть домінувати: графіка в інженерів є їх мовою, і вони володіють нею досить добре, а отже, непогано передають те, що уявляють.

У досить стислому вигляді процес технічної творчості можна представити таким чином:

1. Цикл еталонування — загальне ознайомлення з умовою задачі; вивчення окремих частин умови задачі; співвіднесення тексту і креслення (схеми), доповнення одного виду інформації іншим; перекодування умови задачі на «свою» мову; перехід до умови в цілому («новий синтез»); порівняння нової умови з наявними знаннями (еталонами); виділення «білих плям» в умові (акцентування уваги на певних ділянках); кінцева оцінка умови.

2. Цикл проєктування (формування задуму) — виникнення первинних ідей; оцінка і вибір первинних ідей; первинний образ пристрою як структурно-

функціональної системи; формулювання плану дій по досягненню структурно-функціонального комплексу; конкретні дії з вихідним механізмом, перетворення його з використанням певних прийомів (тактик) в проект створюваного пристрою; оцінка створюваного проекту; аналітичний чи синтетичний шлях розробки пристрою; прийняття рішення про відповідність чи невідповідність (в останньому випадку відбувається повернення до вихідної позиції в другому або навіть першому циклі) проекту вимогам до створюваного пристрою.

3. Попередній розв'язок і перевірка гіпотези (цикл ескізування) — виконання загального ескіза пристрою (чи поетапне виконання ескізів основних складових); внесення уточнень, розрахунки; співставлення основних параметрів створюваного пристрою із заданими вихідними даними — вимоги до майбутнього пристрою; прийняття рішення про відповідність ескіза-проекта вимогам (чи, відповідно, про неадекватність, неповну адекватність); кінцева деталізація і ескізування, аж до рівня виконання робочих креслень (чи для представлення їх на узгодження замовнику, контролю і т.п.).

У подальшому розробка проводиться шляхом виконання робочих креслень, створення дослідного пристрою і т.п. (див. докладніше в [31]).

Як нам вдалось установити, в серії здійснених досліджень конструкторської діяльності (на рівні діяльності інженерів, студентів і старшокласників) процес технічної творчості може бути представлений через трансформацію зорових образів. (Подібні образи є основними в конструюванні, в технічній творчості в цілому). Схема такої трансформації може бути представлена таким чином: «праобраз» — «прообраз» — «образ-орієнтир» — «ведучий образ» — «образ-передпроект» — «образ-проект» — «образ-рішення» [30; 31].

Як витікає з самих назв образів, на кожному з найбільш характерних етапів вони розвиваються від смутних «загальних», пов'язаних із запасом знань, наявністю свого роду еталонів, через більш конкретні (орієнтири, ведучі образи), які вже мають безпосереднє відношення до створюваних пристроїв, до образів-проектів і образів-рішень, що включають і функціональні, і структурні (так і інші) ознаки цих пристроїв.

У процесі творчої діяльності і розв'язування нової задачі роль образу досить суттєва, але, як ми намагались показати, основну регулюючу роль при цьому виконують розумові стратегії, які представляють собою складні системні утворення психіки. Останні включають і особистісні тенденції в поведінці, і знання, і актуалізований досвід у вигляді вмінь, певних переваг у виборі конкретних дій.

1.4. Ретро та футуракурси проблеми творчого сприймання

Започаткування багатопланових та, сподіваємось, лонгїтюдних досліджень творчої перцептивної діяльності є лише дещо відносно новим. Насправді вже в піонерських цілеспрямованих, так би мовити, чисто психологічних розробках, що їх здійснювали перші класики психології, не говорячи про філософські екскурси мудреців і Заходу, і Сходу в сфері цілеспрямованого пізнання людиною самої себе та навколишнього світу, оскільки проблема пізнання у всіх її вимі-

рах насправді доленосна. Тому цілком закономірно, що на таку важливу системостворюючу складову пізнання, як перцепція, було відведено протягом усього ХХ століття без усякого перебільшення ледве не левову частину психологічної армії, а вірніше різних її армій, полків, а то й просто «партизанських загонів». На сьогодні ми маємо без перебільшення тисячі й тисячі монографій, статей, тез, присвячених різним питанням сенсорно-перцептивної та когнітивної в цілому індикації людської психіки; не залишились байдужими до цієї проблеми й українські психологи — Д.Г. Елькін, Г.С. Костюк, М.Ю. Малков приділяли їй фактично першочергову увагу.

Можна сказати, що перша частина діалектичного закону накопичення кількості фактів здійснена. Ми впевнені, що настав час перейти до якісного аналізу. І в цьому плані наша ідея дослідження саме *творчої перцептивної діяльності* не тільки аргументована й адекватна теоретичним і практичним запитам реалій наукового й «звичайного» життя, але, на жаль, навіть дещо спізнилась. Спізнилась, перш за все, тому, що є надзвичайно актуальною, і ця актуальність виникла, як це добре зрозуміло, не сьогодні і навіть не «вчора», оскільки ця проблема, по суті, є проблемою не тільки пізнання світу, а й виживання в цьому світі, особливо в світі, який не тільки містить класичні труднощі й перешкоди у повсякденному бутті людини, але й стрімко занурюється в океан, — чи велетенське болото, — це вже як дивитись на реалії, — штучної інформації різних обсягів, жанрів, проявів. На це абсолютно переконливо вказано в працях найбільш авторитетних психологів (і не тільки психологів); наприклад, Дж. Брунера, Б.Ф. Ломова, У. Найссера, до яких можна звернутись у випадку певної недовіри до обґрунтованості нашої парадигмальної спрямованості.

До сказаного необхідно додати, що автором цього тексту і колективами, якими він керував і з якими він співпрацював (і не тільки колективами, а й з окремими фахівцями — С.Г. Геллерштейн, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, Т.В. Кудрявцев, Я.О. Пономарьов, Я. Главса, Н.В. Кузьміна) протягом багатьох років здійснювались у різних жанрах дослідження проблеми конструктивної діяльності, розуміння, праці, творчості в різних її вимірах [33]. І саме ці масштабні наробки, накопичення фактів, ідей, мікроконцепцій дають валідні підстави переконливо обґрунтовувати нашу вихідну наукову позицію і не тільки гіпотетичні, а часом і аксіоматичні положення теорії творчої діяльності і місця в ній саме творчої перцепції (В.О. Моляко, 2008).

Найбільш важливим, як видається, на нинішньому етапі у вказаному напрямку з врахуванням конкретних теоретичних гіпотез та реальних експериментальних можливостей слід назвати такі аспекти (хоча кожен з цих «аспектів» це насправді може бути масштабний відносно автономний напрямок):

- теоретико-методологічний аналіз системостворюючої природи й регуляційних функцій розумових стратегій у процесах творчості (в тому числі й процесах творчого сприймання);
- дослідження конкретних процесів конструювання образів, понять, різноманітних образно-понятійних систем (мається на увазі наукова, технічна, художня та інші види творчості на різних вікових рівнях та з вра-

хуванням набутого досвіду та апробованих стратегій і тактик діяльності конкретного суб'єкта);

- цілеспрямована розробка й апробація модифікованих методів дослідження творчої діяльності на базі максимальної об'єктивності кожного конкретного процесу (найбільш переконливими були й залишаються в цьому відношенні розробки в сферах технічного конструювання, деяких видів художньої та літературної творчості; видається необхідним, так би мовити, реанімувати занедбаний метод інтроспекції, розширити дослідження у використанні біографічного методу, зокрема спираючись на вже здійснені дослідження з використанням системи КАРУС, яка дістала позитивну наукову оцінку зокрема таких авторитетних фахівців з психології творчості як Я. Главса, Я.О. Пономарьов та ін.).

Як це добре зрозуміло, вищенаведені положення вимагали б досить розгорнутого обґрунтування, яки вже не були здійснені багатопланові та лонгitudні дослідження, в тому числі вказаних вище авторів, а також цілою плеядою відомих українських фахівців (див. праці, крім вже названих авторів, Н.В. Чепелевої, О.А. Кривопішиної, С.М. Симоненко, Л.П. Місичихи, О.Л. Музики, І.М. Білої та ін.). Тому ти тут подамо лише кілька тезових коментарів.

Апелюючи до здійснення досліджень у сферах «живої, реальної», а не лабораторної лише психології, ми повсякчас вважаємо за потрібне робити наголос на низці принципів, а часто й положень, що можуть, на перший погляд, не видаватись важливими чи оригінальними, але без яких буде просто несерйозно говорити про адекватність наукового підходу, — і це не наші оригінальні ідеї, а ідеї багатьох класиків і психології, і філософії, та інших наук, а часом і не тільки наук, а, скажімо, релігійних та культурологічних напрямків (трохи нижче ми коротко повернемось до цього положення). Зокрема, хотілось би звернути увагу на наступне.

1. Якщо говорити про так звану середньостатистичну людину, то, напевне, слід мати на увазі, що в її психіці одночасно присутній не якийсь там один єдиний образ світу, а більш чи менш складна система образів з їх суб'єктивною ієрархією, поєднанням модальностей відчуттів, перцепцій, інтелектуальних та емоційних складових.

2. Психіка як динамічна система характеризується постійною поточністю, текучістю і довільною, й мимовільною, тобто в будь-якому випадку в нашій свідомості, а чи у підсвідомості йде більш чи менш виразна й масштабна робота по модифікації образів, понять, образів-понять чи їх окремих деталей; можна говорити про безперервну конструктивну чи деструктивну роботу нашого мозку на різних його поверхнях (нагадаємо, що спеціальну увагу на це звернув не У. Джемс, хоча його заслуга у такому наголошенні насправді видатна, а ще філософи древньої Греції — «все тече, все змінюється», а також буддисти, проте парадоксальним є те, і я вже багато років нагадую, що навіть не тільки у більшості підручників, але й у спеціальних монографіях про це навіть не згадується — ?!).

3. Як продовження попередньої тези витікає положення про, скажімо так, цілодобову «психологічну службу» кожного суб'єкта, яка здійснює аналітико-

синтетичну, фіксує ретро, футуророботу, починаючи від найпростіших відчуттів і кінчаючи інтуїтивними процесами, сновидіннями, телепатичними та іншими визнаними й поки що не визнаними наукою формами психічної діяльності.

4. У теорії, якої ми дотримуємось і яку намагаємось розвивати, регулюючими психічними утвореннями, які упорядковують, спрямовують і керують усіма цими процесами (творчими й нетворчими) є навички, вміння, стратегії, тактики, оперативні дії, що базуються, як можна вважати гіпотетично, а почасти аксіоматично на біофізіологічних, генетичних інстинктах, умовних та безумовних рефлексів, а також на складній системі аксіоматичного характеру, диспозицій, установок, суб'єктивних переваг та деяких інших складових усього арсеналу нашої психіки (див. про це в наших попередніх розробках).

5. На фоні правомірних і часом досить переконливих аргументів про кризу науковості взагалі, та в окремих науках зокрема (див., наприклад, класичні праці Р. Генона, порівняно нові праці О. Дугіна та ін.), виникає гостра необхідність якщо й не революційного, то, як мінімум, еволюційного розвитку засобів наукової доказовості, розширення діапазонів наукового аналізу, внесення поправок до понятійно-термінологічного апарату, залучаючи в систему обговорення й доказовості нові аргументи й факти, в тому числі поодинокі — в психіці, можна сказати, є своя статистика, своя логіка (див. переконливі положення в працях того ж Р. Генона, О. Вентцель, Ю.О. Артем'євої та багатьох інших).

6. Як це вже почасти витікає з вищесказаного, вже, мабуть, настав час і в нашу наукову психологію залучати хоча б дещо з того багатства думок, ідей, положень, що віднайшли право на принаймні дискусійне життя в деяких школах містики, концепції психології Сходу, не кажучи вже про до останнього часу не асимільовані ідеї Г.С. Сковороди, Г.І. Челпанова, М.О. Бердяєва, Г.Г. Шпета та багатьох інших вітчизняних (названі автори усі за походженням з України, переважно з Києва); оскільки людина — це поки що недосяжно складна система-конденсатор в нескінченному світі світів з їх мікро та макровимірами. Адже навіть якщо ми звернемося до проблеми «лише» мови думок чи тієї ж мови почуттів, то нема ніякої потреби нагадувати про те, що ми лише десь підступилися до цих еверестів психіки, а Гімалаї творчості (як ми нещодавно згадували про експедиції Я.О. Пономарьова), окрім Евересту, мають ще чимало вершин, куди на відміну від реальних вершини ще практично не «ступала нога» психологів. Вдаючись до східної метафоричності, можна без перебільшення сказати, що людина це коан в світі коанів простору — часу — свідомості — невідомого й прихованого). Тому, трохи перефразувавши Лінкольна Стеффенса, можна зробити висновок: найбільші відкриття у психології ще попереду, а тому, ігноруючи поняття про скромність (у наукових пошуках це поняття не має права на вето), ми сподіваємось здійснювати подальший науковий маршрут саме стежкою (не трасою, не сучасним автобаном!) творчої перцепції.

Нашу переконаність у адекватності обраного наукового напрямку певною мірою обумовлюють вже здійснені дослідження. Це, наприклад, цикл розробок про Чорнобильську атомну катастрофу, де було використано метод включеного спостереження та аналізу документації й матеріалів у ЗМІ, а також ком-

біноване дослідження образу Японії, якому передувала багаторічна підготовка — ознайомлення з історією, культурою, літературою, філософією цієї країни, а також започатковано цикл досліджень проявів творчого поетичного сприймання (В.О. Моляко, 2008, 2009, 2011).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Адамар Ж.* Исследования психологии процесса изобретения в области математики / Ж Адамар. — М.: Соврадио, 1970. — 152 с.
2. *Альтшуллер Г.С.* Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. — М. : Соврадио, 1979. — 174 с.
3. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
4. *Анциферова Л.И.* Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии / Л.И. Анциферова. — М., 1969. — С. 107-108.
5. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 128 с.
6. *Бехтель Э.Е.* Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель. — СПб. : Питер, 2005. — 336 с.
7. *Бондаровская В.М.* Исследование стратегий решения задач в зарубежной психологии / В.М. Бондаровская, Т.К. Горобец-Чмут, В.А. Моляко // *Вопр. психологии.* — 1972. — № 5. — С. 174-184.
8. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. (Логико-психологический анализ) / А.В. Брушлинский. — М. : Мысль, ИП АН СССР, 1979. — 230 с.
9. *Буш Г.Я.* Основы эвристики для изобретателей / Г.Я. Буш. — Рига : Лиесма, 1977. — Ч. 1, 2.
10. *Буш Г.Я.* Рождение изобретательских идей / Г.Я. Буш. — Рига : Лиесма, 1976. — 127 с.
11. *Вахтомин Н.К.* Практика — мышление — знание. К проблеме творческого мышления / Н.К. Вахтомин. — М. : Наука, 1978. — 560 с.
12. *Влади М.* Владимир, или прерванный полет / Марина Влади. — М., 1991.
13. *Грузенберг Г.О.* Гений и творчество / Г.О. Грузенберг. — Л., 1972.
14. *Джонс Дж. К.* Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа: пер. с англ. / Дж.К. Джонс. — М. : Мир, 1976. — 374 с.
15. *Дидье Жюлиа.* Философский словарь : пер. с франц. / Дидье Жюлиа. — М. : Междунар. отношения, 2000. — 544 с.
16. *Дьяченко М.И.* Краткий психологический словарь / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Мн. : Хэлтон, 1998. — 399 с.
17. *Елькін Д.Г.* Відчуття і сприймання: Наукові записки науково-дослідного інституту психології. — Т. VIII / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Радянська школа, 1958. — С. 7-62.
18. *Завадская Е.В.* Культура Востока в современном западном мире / Е.В. Завадская. — М. : Наука, 1977. — 168 с.
19. *Исследования по психологии научного творчества в США.* — М., 1966.
20. *Капица П.Л.* Теория, эксперимент, практика. Статьи, выступления / П.Л. Капица. — М.: Наука, 1974. — 288 с.

21. *Костюк Г.С.* Развитие мышления в советской психологии / Г.С. Костюк // Психол. наука в СССР. — Т. 1. — М., 1959. — С. 357-440.
22. *Костюк Г.С.* (ред.). Психологія : підручник для педвузів / Г.С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1961. — С. 147-177.
23. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. — М.: Педагогика, 1975. — 304 с.
24. *Кульчицкая Е.И.* Психологические вопросы выявления одаренности / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. — К.: Знание, 1992. — 56 с.
25. *Логика научного познания.* — М., 1965.
26. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
27. *Лук А.Н.* Психология творчества / А.Н. Лук. — М.: Наука, 1978. — 127 с.
28. *Любимов В.В.* Психология восприятия: учебник / В.В. Любимов. — М.: Эксмо, 2007. — 472 с.
29. *Матюшкин А.М.* Одаренные дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 88-97.
30. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. — Киев: Радянська школа, 1983. — 94 с.
31. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности. — М.: Машиностроение, 1983. — 136 с.
32. *Моляко В.А.* Психологические аспекты поэтического восприятия / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип.4. — Житомир, 2008. — С. 7-17.
33. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология. Прологомены / В.А. Моляко. — К.: Освіта України, 2007. — 388 с.
34. *Моляко В.А.* Трудовое воспитание и техническое творчество / В.А. Моляко. — М.: Знание, 1985. — 80 с.
35. *Моляко В. А.* Концепция творческой одаренности / В.А. Моляко // Первые международные научные Ломовские чтения. — М., 1991. — С. 102-104.
36. *Моляко В.А.* Процесс творческой деятельности / В.А. Моляко // Материалы Вторых международных Костюковских чтений. — К., 1994.
37. *Налимов В.В.* Непрерывность против дискретности в языке и мышлении / В.В. Налимов. — Тбилиси, 1978.
38. *Пономарев Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. — М. : Наука, 1976. — 303 с.
39. *Пригожин И.Р.* От существующего к возникающему / И.Р. Пригожин. — М., 1985.
40. Проблемы мышления в современной науке / Под. ред. В.В. Копнина, М.Б. Вильницкого. — М.: Мысль, 1964. — 470 с.
41. Проблемы психологии творчества. — Вып. 3. — М., 1986.
42. *Радлов Э.Л.* Философский словарь / Э.Л. Радлов. — М., 1913.
43. *Рерих Н.К.* Зажигайте сердца / Н.К. Рерих. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 190 с.
44. *Роговин М.С.* Введение в психологию / М.С. Роговин. — М.: Высшая школа, 1969. — 381 с.

45. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — 147 с.
46. Синергетика. Сборник статей. — М., 1984.
47. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. — К.: Знание, 1991. — 24 с.
48. *Теплов Б.М.* Избранные труды в 2-х томах. — Т.1. — М.: Педагогика, 1985. — 328 с.
49. *Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности / О.К. Тихомиров. — М., 1969.
50. *Философская энциклопедия*: в 5 т. / гл. ред. В.Ф. Константинов. — М.: «Советская энциклопедия», 1970. — Т. 5.
51. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. — М., 1981.
52. *Хакен Г.* Синергетика / Г. Хакен. — М., 1980.
53. *Amanowicz M.* Struktura procesu projektowania / M. Amanowicz. — Warszawa. — 1977.
54. *Brown C.W.* Scientific Method in Psychology / C.W. Brown, E.E. Ghiselli. — N.-Y., 1955.
55. *Chalupa B.* Tvorivost ve vede a technice / B.Chalupa. — Brno, 1973.
56. *Eysenck H.J.* Fac tand Fiction in Psychology. Middlesex. 1970.
57. *Psychology study of Zen.* Tokyo. — 1977.
58. *Strzalecki A.* Wybrane zagadnienia psychologii tworczości / A. Strzalecki. — Warszawa. 1969.

Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНТЕРАКЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЛІКАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)

2.1. Теоретичні підходи дослідження сприймання

Актуальність проблеми зумовлена затребуваністю психологічних знань про закономірності становлення та стимулювання творчого потенціалу особистості, в якому не тільки виявляється і реалізується сутнісна потреба людини, але й через який здійснюється функціонування і розвиток суспільства. У розкритті закономірностей творчого потенціалу особистості важливим є вивчення таких його складових та індикаторів як перцептивних процесів, природа яких є соціальною. Розмірковуючи про образ світу, О.М. Леонтьєв торкається й питання соціальності процесу сприймання. На його думку, проблема сприймання повинна бути поставленою і розроблятися як психологія образу світу. «Психологія образу (сприймання), — пише він, — є конкретно-наукове знання про те, як в процесі своєї діяльності індивіди будують образ світу, світу, в якому вони живуть, діють, який вони самі перетворюють і частково створюють. Це знання також і про те, як функціонує образ світу, опосередковуючи діяльність індивідів в об'єктивно реальному світі [29]. Зрозуміло, якщо люди будують образ світу, в якому вони живуть і діють, то це є образ і соціального світу.

Отже, в основі формування і стимулювання творчого потенціалу людини є взаємодія її з іншими людьми. Саме тому проблема творчості є в своїй основі і з самого початку соціальною.

Проблема соціального сприймання безпосередньо пов'язана з особливостями взаємодії суб'єктів у сфері професійної діяльності, з культурою професіонала, зокрема, в галузі медицини, перш за все, з особливостями взаємодії лікаря та пацієнта. Сприймання і розуміння лікарем пацієнтів, особливості професійної ідентифікації із хворими, здатність лікаря відчути та зрозуміти їх стани має велике значення для професійної діяльності медичних працівників.

Існує чисельна література, в якій аналізуються особливості медичної діяльності. Хронологічно першим у вивченні цієї проблеми є традиційно деонтологічний підхід і такий, що не втратив сучасного значення. Цей підхід стоїть на соціальних нормативних вимогах до особистості лікаря. В деонтологічній медичній літературі зустрічається найбільше згадувань про особистість лікаря (Б.Д. Карвасарський, В.О. Ташликов, Н.Д. Творогова, І. Харді та ін.). Саме психологічний підхід у дослідженні медичної діяльності пов'язано з іменем В.М. Бехтерева. Ще в 1922 році Ф. Баумгарден розробив досить повну психограму лікаря-практика, яка і сьогодні не втратила своєї цінності. В ній сформульовано вимоги не тільки до особистості лікаря, але й до його професійно значимих психологічних якостей, до його психіки в цілому. На сьогодні ми маємо досить вагомі дослідження сучасних науковців з проблеми особливостей професійної діяльності медичних працівників (І.С. Вітенко, К.К. Платонов, М.М. Кабанов,

Л.М. Супрун та ін.), зокрема, й проблеми взаємодії лікаря і пацієнта (Л.Ф. Бурлачук, І.Є. Вольперт, В.О. Ташликов, М.В. Ельштейн та ін.). Проте багато питань з медичної діяльності потребують подальшого вивчення, зокрема, це стосується проблем сфери діяльності лікаря у взаємодії його з пацієнтом. Важливим у цій взаємодії є конгруентність сприймання, яка впливає на ефективність лікарської діяльності. Лікарська діяльність являє собою професію суб'єкт — суб'єктного типу, до якої пред'являються високі вимоги, що зумовлено, з одного боку, інноваційними технологіями, що постійно ускладнюються, а з іншого — високими вимогами до організації практики лікарської допомоги, які пов'язані з необхідністю компетентної орієнтації в симптоматиці захворювань і можливих напрямках методик лікувального впливу, що постійно оновлюються. Це пов'язано з високими інтелектуальними навантаженнями, а також супроводжуються морально-етичним тягарем відповідальності за ефективність надання допомоги пацієнту. Лікарська діяльність відбувається в умовах підвищених соціальних вимог і пов'язана з великим інтелектуальним та психоемоційним напруженням, в результаті чого вона є високостресогенною для її суб'єкта. Активність діяльності лікаря в цих умовах, фактори, що впливають на розвиток професіоналізму лікаря, індивідуально-психологічні особливості, що притаманні лікарям різних спеціалізацій — це проблеми, що недостатньо ще вивчені, не дивлячись на високу ступінь затребуваності їх науково-практичного осмислення. З огляду на це стає актуальним дослідження проблеми особливостей перцептивно-комунікативної компетентності лікарів у взаємодії з пацієнтами.

Об'єкт дослідження — особливості сприймання в інтеракції «лікар — пацієнт». **Предмет дослідження** — особливості перцептивно-інтерактивної компетентності лікарів.

Задачі дослідження.

1. Здійснити аналіз наукової літератури з проблеми, на основі чого визначити теоретико-методологічні засади дослідження.
2. Визначити особливості сприймання в інтерактивній системі «лікар — пацієнт».
3. Здійснити емпіричне дослідження особливостей перцептивно-інтерактивної компетентності лікарів.

Наше бачення **теоретичних підходів** у дослідженні проблеми базується на таких наукових концепціях:

Концепція творчого сприймання, що розроблена академіком В.О. Моляко. Одним з теоретичних положень цієї концепції є те, що сприймає світ не око і не мозок, а людина як соціальний феномен, який є в той же час цілісною психічною реальністю, яка створюється завдяки тому, що реальність оточуючого суб'єкта світу стає для нього відкритою і представленою певним чином. Під сприйманням розуміється цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є конструювання конкретного перцептивного образу. Під творчим сприйманням розуміється процес та результат конструювання суб'єктивного нового образу. Сприймання безпосередньої реальності є основним каналом кон-

такту суб'єкта зі світом. Академік В.О. Моляко виділяє два види сприймання: «нетворче» — як фіксацію чогось, і «творче» — як розуміння, пояснення, тлумачення чогось. Творче сприймання є видом створювально-перетворюючої діяльності, в процесі якої суб'єкт реалізує аналізуючі, комбінуючі і реконструюючі перетворюючі дії з метою побудови тієї або іншої конструкції [34, с. 8–9]. Розкриваючи чинники творчого сприймання, В.О. Моляко підкреслює, що творчий суб'єкт сприймає конкретну структуру в конкретному просторово-часовому континуумі. Отже, творче сприймання зумовлено всіма сторонами життєдіяльності людини, всіма сферами суспільства. За своєю сутністю сприймання є соціальним феноменом.

Концепція «Людина і Світ» (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.П. Іванов, Є.К. Бистрицький, В.В. Петухов, С.Д. Смірнов та ін.), відповідно до якої образ є ланкою, що пов'язує людину і світ. Сутність цієї концепції в зв'язку з процесом сприймання полягає в тім, що сприймання будь-якого об'єкта або ситуації, конкретної особи або абстрактної ідеї визначається цілним образом світу, а цей світ — всім досвідом життя людини в світі, її суспільною практикою.

Введення поняття «образ світу» дозволяє значно розширити коло досліджуваних психічних явищ, які можуть ставати способами практичної орієнтації людини в оточуючому середовищі. В.В. Петухов показує це, зіставляючи функції понять «образ світу» і «когнітивна мапа» (категорія когнітивної психології) як інструментів дослідження образу міста. В понятті «когнітивна мапа» міська місцевість відображається в таких ознаках, як райони, шляхи, вузли, грані та інші характеристики місцевості. Ці характеристики є результатом пізнавальної діяльності суб'єкта. Проте задачі, що виникають перед людиною і виконуються нею в місті, можуть бути і чисто практичними, і професійними, і особистісними, пов'язаними з перебудовою мотиваційної сфери. У вирішенні таких задач міська місцевість зі всіма її географічними та іншими характеристиками є і самою собою, і «чимось іншим», тобто полем матеріальної і психічної роботи суб'єкта, застосуванням ним різних засобів уявлення цієї місцевості. Важливим тут є те, що в це уявлення міста включено самого суб'єкта, який вирішує певні задачі. Так, при вирішенні своїх професійних задач робоча мапа одного й того ж самого міського району буде відрізнятися, наприклад, у листоноші і таксиста. У разі рішення задач особистісних (скажімо, в літературній творчості) відмінності уявлень одного й того ж міста у творах різних письменників визначаються психологічними особливостями мотиваційної, емоційної сфер героїв кожного з них. Зрозуміло, що психічну реальність, яка стоїть за такими уявленнями, як «Петербург Достоевського», «булгаковська Москва», можна віднести не до «когнітивних мап», а скоріше — до образів міста, в яких вплетено особистісні особливості суб'єктів — творців цих образів. В образі світу, як зауважував О.М. Леонтьєв, «об'єктивний світ людині відкривається ще в одному вимірі — це «п'ятий квазівимір» — смислове поле, система значень. Факт полягає в тім, що коли я сприймаю предмет, то сприймаю його не тільки в його просторових вимірах і в часі, але і в його значенні». І далі: «Природа значення не тільки в тілі знака, і не

у формальних знакових операціях... Вона — у всій сукупності людської практики, яка в своїх ідеалізованих формах входить у картину світу» [48, с. 188].

Концепцією нашого дослідження творчого характеру соціального сприймання є **інтерсуб'єктний (суб'єкт — суб'єктний) підхід до аналізу психічних явищ**, який закладено у вітчизняній психології працями Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, М.М. Бахтіна, В.А. Брушлінського, С.Д. Максименка, А.А. Ухтомського, В.М. Мясищева, А.А. Бодальова, Б.М. Ломова, Г.А. Ковальова, В.О. Татенка, А.У. Хараша та ін.

Сутність концепції полягає в тім, що індивіди в інтерсуб'єктній взаємодії утворюють загальний психологічний простір і час, створюють єдине соціально-психологічне буття, в якому індивід у об'єктному розумінні перестає існувати і поступається місцем психологічній єдності суб'єктів.

Г.А. Ковальов, звертаючись до історії психології і наукових традицій вивчення психічних явищ, виділяє три парадигми наукового вивчення і пояснення психологічних феноменів: «об'єктну», «суб'єктну» і «суб'єкт — суб'єктну» (інтерсуб'єктну). Ці парадигми розкривають основи принципів і закономірностей змісту, функціональних механізмів і потенціалів взаємодіяльності [28].

В об'єктній парадигмі психіка і людина розглядаються як пасивний об'єкт і продукт впливу зовнішніх умов. Ця парадигма втілена в біхевіоральній моделі розуміння людини як «стимула» і «реакції». Така модель орієнтує на пошуки узагальнених законів психіки, що описують способи реагування людини на зміст зовнішніх впливів.

В основі суб'єктної парадигми лежить уявлення про активність, вибірковість і цілісність особистості в процесі відображення реальності. Суб'єктність людини полягає в тім, що в процесі психічного відображення зовнішньої реальності вона здійснює перетворюючий вплив на цю реальність відповідно до змістовних особливостей індивідуальної когнітивної схеми або внутрішніх семантичних полів значень, які їй притаманні. В суб'єктній парадигмі увага перенесена зі способів впливу (як це у об'єктній парадигмі) на індивідуальні особливості суб'єкта. В рамках цієї парадигми розроблено найбільша кількість загальних і спеціальних психологічних концепцій. Найбільш повно суб'єктивний підхід представлено в когнітивній психології. В аспекті цього підходу найбільш всебічно розкриваються можливості традиційного розуміння відображення. Тому дана концепція на сьогодні є дуже популярною у вивченні сприймання. Тим не менш, не дивлячись на активність і індивідуальну вибірковість психічного відображення, людина з точки зору суб'єктного підходу все одно залишається пасивним об'єктом зовнішніх впливів, його творчі потенції не реалізуються. Творчу природу людини, її неповторність і унікальність, зокрема, її особливості її сприймання, можна зрозуміти лише з суб'єкт — суб'єктної позиції.

Важливою особливістю суб'єкт-суб'єктної парадигми є те, що в ній взаємодіючі суб'єкти знаходяться в рівноправних і відкритих взаємовідношеннях. Унаслідок цього інтерсуб'єктне розуміння взаємодії більш глибоко і повно відображає складні динамічні процеси між людьми в реальних життєвих обставинах і допомагає краще зрозуміти основні психологічні особливості міжособистісних контактів і відносин.

Суб'єкт-суб'єктною (інтерсуб'єктною) можна назвати таку інтеріндивідну взаємодію, в якій кожен з учасників виявляє свою суб'єктність через причетність до створення надіндивідного, інтеріндивідного простору, Отже, сутність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в її породжувачому ефекті, в створенні нової реальності, яка є ядром спільного інтерсуб'єктивного простору. Цей простір утворюється індивідами в результаті екстеріоризації їх внутрішніх станів, а також взаємної інтерпретації один одного. «Учасники взаємодії, — пише В. Васютинський, — взаємно репрезентуються один для одного та водночас взаємно означають дійсність, у такий спосіб утворюючи інтерсуб'єктивний світ. Цей світ, з одного боку, виникає в результаті інтерсуб'єктної взаємодії, а з іншого — стає її передумовою, простором, середовищем» [16, с. 172].

Отже, ситуація взаємодії суб'єктів породжує соціально-психологічний простір, який детермінує творчий розвиток особистості. Цей процес відбувається як екстеріоризація та інтеріоризація тих нових структур, які утворюють соціально-психологічний міжіндивідний простір. Як пише В.О. Васютинський, «у процесі взаємодії внутрішньопсихічні структури індивіда вимушено екстеріоризуються, заходять у зіткнення з аналогічними, але відмінними за змістом структурами партнерів, під таким взаємним впливом змінюються і знову інтеріоризуються. Після цього настає нова екстеріоризація. І такий цикл повторюється досить багато разів, завдяки чому має місце своєрідна осциляція внутрішнього і зовнішнього [16, с. 181].

Процес суб'єкт — суб'єктної взаємодії — це не проста інтеракція, а процес взаємної згоди людей приймати впливи один на одного за умов, що вони ставляться до себе і до іншого як до автономного, суверенного суб'єкта активності і як до цінності. Інтерсуб'єктна взаємодія розуміється як трансцендентальне взаємопроникнення, взаємне зумовлювання суб'єктів взаємодії. І в цьому сенсі можна констатувати, що факт взаємодії є породжувачим, бо він породжує нову реальність, нові смисли в силу взаємовпливу. Отже, в інтерсуб'єктивній взаємодії кожен з її учасників виявляє і реалізує свою творчу сутність. Життєдіяльність індивіда відбувається в різноманітному оточуючому світі, який сприймається особистістю по-різному. Матеріальний і ідеальний світ представлено у свідомості індивіда в просторових, емоційно забарвлених образах. Суб'єкт і оточуюче середовище знаходяться в суперечливій єдності. У свідомості суб'єкта умови середовища опосередковуються, трансформуються через власну систему життєвих смислів, цінностей і ідеалів, норм і правил, що ним приймаються .

Визначаючи характерні особливості феномена і поняття «простір», В.С. Ключко зауважує, що «простір» відрізняється від «середовища», від оточуючої людини дійсності, «об'єктивної реальності» тим, що для опису останніх досить чотирьох координат — трьох просторових і часу. Соціально-психологічний простір включає в себе, як мінімум, ще три суб'єктивні координати — значення, смисл, цінність, а це означає, що його пронизано емоціями, завдяки яким предмети, носії цих надчуттєвих якостей, стають доступними нашій свідомості. Про соціально-психологічний простір можна сказати, що він є «суб'єктивним середовищем», тобто середовищем, яке представлено у свідомості, засвоєне і до-

повнене, а точніше: «народжене», створене, сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностей й цілей.

Отже, інтерсуб'єктний підхід до аналізу творчих особливостей сприймання є продуктивною методологією розкриття особливостей інтеракції в професійній взаємодії.

Концепція соціальної перцепції найбільше пов'язана з дослідженням проблеми особливостей та закономірностей соціального сприймання. Соціальна перцепція — складне, багатогранне явище, яке включає власне процес сприймання поведінки, що спостерігається; інтерпретацію поведінки, що сприймається, в термінах причин поведінки, очікуваних наслідків; емоційну оцінку; а також побудову власної поведінки. Отже, соціальна перцепція — це важливий психологічний процес, який відповідає за здійснення людиною певної соціальної поведінки. Він включає в себе сприймання зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій підставі її поведінки. Соціальна перцепція забезпечує взаємодію людей і у багатьох випадках визначає її характер, бо поведінка людини, що виникла в результаті процесів сприймання та інтерпретації, слугує початком перцептивних процесів для її партнера. Так крок за кроком будується взаємодія.

Поняття «соціальна перцепція» було введено американським соціальним психологом Джеромом Бруннером. Здійснивши в 40-х рр. XX ст. серію досліджень в галузі сприймання, він сформулював так званий «Новий погляд», в рамках якого було запропоновано деякі доповнення до традиційного розуміння сприймання, основне з яких полягає в тім, що будь-яке сприймання передбачає акт категоризації, тобто все, що сприймається, набуває певного значення залежно від того, з яким класом перцептів групується, тобто до якої категорії відноситься (за Бруннером, категорії — це правила, за якими ми відносимо предмет до певного класу) [11, 10]. Новий погляд Дж. Бруннера полягав в тому, що під соціальною перцепцією розумілась соціальна детермінація перцептивних процесів. Потім в соціальній психології було надано терміну «соціальна перцепція» інший смисл, а саме: цим терміном стали називати процес сприймання так званих «соціальних об'єктів», під якими розумілись інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільноти. Саме в цьому визначенні цей термін закріпився в соціальній психології. З початку досліджень соціальної перцепції в цьому значенні було встановлено, що термін не в змозі означити все коло проблем, що виникають, наприклад, у сприйманні однієї людини іншою, бо коли ми сприймаємо іншу людину, розшифровуємо значення її зовнішніх даних, в певному смислі вгадуємо риси її особистості, то тим самим ми виходимо за межі строго перцептивного процесу і включаємо в нього також процеси мислення, емоції, мотивацію необхідності подальшої взаємодії з людиною, з якою взаємодіємо.

Г.М. Андреевою запропонована схема соціально-перцептивних процесів, яка включає не тільки різні варіанти об'єкта, але й суб'єкта сприймання: коли суб'єктом сприймання виступає індивід, то він може сприймати іншого індивіда, який належить до своєї групи; іншого індивіда, який належить до «чужої» групи; свою власну групу; «чужу» групу. Якщо навіть не включати в перелік ве-

ликі соціальні спільноти, які також можуть сприйматися, то і в цьому випадку виходить чотири різних процеси, кожен з яких має свої специфічні особливості. Ще складніша картина у випадку, коли як суб'єкт сприймання інтерпретується не тільки окремий індивід, але й група. Тоді до складного переліку процесів соціальної перцепції ще додається: сприймання групою свого власного члена; сприймання групою представника іншої групи; сприймання групою самої себе; нарешті, сприймання групою іншої групи [3, 44]. Дослідники цього феномена (Г.М. Андреева, М.Р. Бітянова та ін.) вважають, що термін «соціальна перцепція» і «перцепція» співвідносяться один з одним як метафора з реальним явищем. Г.М. Андреева наголошує, що коли мова йде про перцептивну сторону у взаємовідносинах людей, то мається на увазі не перцепція в загальнопсихологічному розумінні, а соціально-психологічне явище, яке включає в себе все те, що у загальнопсихологічному підході прийнято означати різними термінами і вивчати окремо, намагаючись потім з кусочків зліпити цілісну картину психічного світу людини. «Той факт, — пише Г.М. Андреева, — що за сприйманням зовнішнього вигляду іншої людини стоїть формування уявлення про її психологічні характеристики, поведінку, змушує погодитись з тим, що поняття «перцепція» вживається у даному випадку скоріше метафорично, ніж в його точному психологічному значенні» [3,14]. Різниця у вживанні терміна «перцепція» (сприймання) загальною та соціальною психологією визначається Г.М. Андреевою в трьох напрямках

1. На рівні описання предмета дослідження. У загальній психології предмет дослідження перцепції значно більш визначений, має чіткі межі (не дивлячись на пошуки останніх років, де ці межі розширюються і в сприймання включаються увага, оперативна пам'ять, елементи мислення). Історія дослідження сприймання в загальній психології розпочалась з «розведення» різних пізнавальних процесів, з виділення сприймання як одного з них, і лише потім було усвідомлено їх зв'язок між собою.

У соціальній психології вивчення соціального сприймання в основному розпочиналось в рамках когнітивної традиції, тому спочатку акцент робився здебільше на когнітивні процеси у сукупності: вони розглядались як єдине, недиференційоване ціле. Соціальну перцепцію серед них не було чітко вицленено, а сам термін нерідко вживався для позначення всієї сфери когнітивних процесів. Крім того, галузь соціальної перцепції включала не тільки всі когнітивні процеси, але й мотивацію, емоції, особистість. У соціальній психології в процесах соціальної перцепції когнітивні, мотиваційні та емоційні аспекти менш відособлені, ніж в загальній психології. Вони є невід'ємною змістовною характеристикою будь-якого соціально-перцептивного процесу. Незважаючи на те, що в деяких роботах з соціальної перцепції спостерігається тенденція обмежити проблематику і звести її тільки до формування першого враження, в цілому предметна область залишається досить широкою.

2. Друга відмінність виявляється у характеристиці структури перцептивного процесу. В ньому можна виділити чотири складових: суб'єкт сприймання, об'єкт сприймання і результат цього процесу — образ. У загальній психоло-

гії переважно вивчаються власне процесуальні характеристики, аналіз об'єкта і суб'єкта сприймання підпорядковано вивченню процесу. Суб'єкт і об'єкт в цьому разі не пов'язано зі змістом і значенням образу.

3. Третя відмінність підходів загальної та соціальної психології до проблеми сприймання стосується детермінантів перцептивного процесу. В загальній вітчизняній психології культурно-історична зумовленість перцептивних процесів виступає як методологічний принцип. У соціальній психології процес детермінації описується в конкретній формі. Наприклад, діяльність як детермінанта перцептивного процесу описується з точки зору рівня її розвитку, успішності чи неуспішності, тісноти зв'язків тощо. Для соціально-психологічного дослідження сприймання важливим є вивчення його в умовах реальної соціальної групи [1]. В соціальній психології сприймання більшою мірою включено в спектр інших пізнавальних процесів, а також пов'язано з широким колом чисто соціальних проблем.

2.2. Особливості сприймання в міжособистісних відносинах «лікар-пацієнт»

Особливості соціального сприймання як творчого процесу найбільш виявляються у міжособистісних відносинах. Саме до такого роду відносин належать відносини «лікар-пацієнт».

У понятті «міжособистісний» акцентується увага на персоніфікованій формі взаємодії, на його індивідуалізованому характері, підкреслюється емоційність відносин. Вступаючи в міжособистісне спілкування, люди орієнтуються на свої внутрішні цілі і цінності. В цьому процесі кожен учасник бачить в своєму партнерові не якийсь об'єкт, а активного діяча, і на цю його активність він орієнтується, направляючи йому інформацію, аналізуючи його мотиви, цілі, установки. Міжособистісні відносини — це така форма соціальних відносин, в яких здійснюється безпосереднє спілкування окремих індивідів. М.М. Обозов вважає поняття «взаємовідношення» видовим щодо такого як «взаємодія» [41, с. 80–92].

Дослідження міжособистісних відносин у вітчизняній психології спирається на методологічну концепцію відношення, що розроблено В.І.Мясищевим, який визначає психологічні відношення як «цілісну систему індивідуальних, усвідомлених зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності» [39, с. 210]. Він писав: «Діяльність і поведінка однієї й тієї ж особистості в кожен даний момент визначається її відносинами, що впливають, в свою чергу, із історії розвитку особистості, тобто із всієї об'єктивної суспільно-історичної практики» [39, с. 120].

Вітчизняна психологія має значну традицію вивчення міжособистісних відносин. Найбільше досліджувались пізнавальні, емоційні та практичні відносини. Найбільш повно міжособистісні відносини представлено в роботах О.О. Бодальова [9, 10], в яких відносини аналізуються як соціальна перцепція. В цьому контексті взаємодія суб'єктів представлена з точки зору взаєморозуміння індивідами один одного. Іншим напрямком дослідження міжособистісних відносин є та їх сторона, яка пов'язана з емпатією та атракцією. В руслі цього напря-

му зверталась увага на властивості привабливості в процесі взаємовідносин, які детермінуються або внутрішніми характеристиками об'єкта симпатії, або його соціально-рольовим статусом [27].

Відносини в діаді «лікар-пацієнт» формуються «тут і тепер» в ході безпосереднього контакту на основі поведінки, яка демонструється учасниками взаємодії. Безпосередній контакт між партнерами, який характеризує міжособистісну взаємодію, зумовлює ряд її особливостей: тісний зворотній зв'язок, що регулює процес взаємин; багатство кодів, що використовуються, зокрема, й невербальних; двосторонній обмін інформацією. За своєю сутністю міжособистісна взаємодія має яскраво виражений експресивний характер, пов'язаний з самовираженням «Я».

Взаємодія «лікар-пацієнт» завжди здійснюється, як мінімум, з двома партнерами, які в цьому процесі пов'язані єдиним інформаційним простором, що надає їм партнерам значну свободу у виборі «режиму» дії, у прийнятті рішення про її тривалість. Успішна взаємодія в системі «лікар-пацієнт» можлива лише у випадку, коли між суб'єктами взаємодії існує взаєморозуміння. Те, якою мірою люди сприймають і розуміють інших, а через інших — і самих себе, визначає і сам процес взаємодії і відношення, які між ними складаються, а також способи взаємодії. Тому сутність інтеракції «лікар-пацієнт» виявляється у діалогічному стилі взаємин, який характеризується як такий, в якому обидва партнери сприймаються кожним як цінність, як унікальна індивідуальність, як творець власного життя. На думку М.М. Бахтіна, «одиницею» діалогу є «двоголосне слово». В діалозі сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси в дещо ціле [4, 5]. У визначенні А.У. Хараша, діалог — це стан контакту «Я» з конкретним іншим, це «слухати і чути», «дивитись і бачити» [57]. Діалог завжди орієнтовано на взаєморозуміння. В діалогічному спілкуванні відбувається відкриття людиною іншої реальності, яка відрізняється від самої себе і своїх проєкцій. Перш за все — це відкриття реальності іншої людини, її думок, почуттів, уявлень про світ і як наслідок — відкриття нових горизонтів оточуючого світу. Діалогічна взаємодіяльність є завжди діяльністю із залучення до загальних цілей і загальних цінностей. У цьому явраз виявляється зміст діалогічного спілкування в системі «лікар-пацієнт», його спрямованість, його оздоровчо-лікувальний ефект. Діалог, орієнтований на взаєморозуміння, потребує не просто категоризації особи, що сприймається, але й розуміння, встановлення довірливих відносин в процесі спілкування або сумісної діяльності. В цій ситуації діють такі механізми: ідентифікація, емпатія, аттракція, соціальна рефлексія.

Процес міжособистісного сприймання значною мірою визначається характеристиками його суб'єктів та особливостями конкретної ситуації, в якій відбувається сприймання людини людиною. Адекватне відображення цих особливостей його суб'єктами суттєво позначається на ефективності міжособистісного спілкування. Психологічні властивості суб'єктів сприймання тісно вплетено в їх міжособистісний зв'язок. Психологи, досліджуючи міжособистісну взаємодію, звертають увагу на характеристики зовнішності і поведінки суб'єктів, які є найбільш важливими з точки зору сприйняття і розуміння один одного. В момент

сприймання людина, з якою взаємодіє суб'єкт, є для нього деякою сукупністю соціально значимих ознак, завдяки яким в певній культурі традиційно транслюються психологічні властивості і стани. Ці ознаки, які інколи називають «перцептивними гачками», є для даної людини певним соціальним шифром. Сприймання зовнішнього вигляду людини, вираз її емоцій викликає у відповідь емоційні переживання і реакції у людей. Тому важливим для лікарської діяльності є вміння читати виразні рухи, тонко розуміти всі відтінки і нюанси у виразі обличчя, жести, пози і рухів тіла пацієнта в процесі взаємодії з ним. Знання зовнішніх ознак людини, їх зв'язку з іншими особливостями особистості дуже необхідно лікареві, взагалі кожному спеціалісту, діяльність якого пов'язана зі спілкуванням з людьми. Сутність соціального сприймання С.Л. Рубінштейн характеризує наступним чином. «У повсякденному житті спілкуючись з людьми, ми орієнтуємось на їх поведінку, немов би «читаємо» її, тобто розшифровуємо значення її зовнішніх даних і розкриваємо смисл тексту, який утворюється таким чином в контексті, що має свій внутрішній, психологічний план» [48, с. 180]. Як бачимо, С.Л. Рубінштейн найбільш виділяє у людини, яка сприймається, дві зовнішні ознаки, серед яких найбільшу інформацію має зовнішній вигляд (фізичні якості та оформлення зовнішності) та поведінка (дії, які здійснюються, та експресивні реакції). Розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей особистості шляхом безпосереднього візуального сприймання має велике значення в процесі міжособистісної взаємодії. Тому не дивно, що і сучасна наука виявляє неабиякий інтерес до вивчення «мови тіла». Тільки в останній час вийшло майже одночасно декілька крупних робіт різних спеціалістів з дослідження галузі невербальної комунікації, серед яких широко відомі книги Д. Ньюренберга, Г. Валеро, А. Штангля, А. Піза та ін.

В інтеракції «лікар-пацієнт» для лікаря пацієнт на першому етапі сприймання є деякою сукупністю соціально значимих ознак, завдяки яким транслюються психологічні властивості і стан пацієнта. Ознаки, або як їх називають «перцептивні гачки», є для лікаря певним соціальним шифром. Ці «гачки» є частково інтернаціональними: їх трактування практично є однаковим в різних групуваннях, спільнотах та культурах. Вони розшифровують базові стани та емоції людини: радість, страх, біль тощо. Більшість з них мають «місцеве значення»: породжені певною соціальною і навіть професійною групою. Для їх вірної інтерпретації важливо знати соціальне оточення людини. Найбільш важливими у першому сприйманні людини є такі «ознаки-гачки» як обличчя, зокрема миміка і очі, які здатні передати широку гаму почуттів і переживань людини. Говорячи про обличчя, можна згадати фізіогноміку, стародавню теорію, що складалась з порад, як можна «читати» людину, її особливості, минуле, сучасне і майбутнє по конфігурації рис обличчя. Одна з перших фізіогномічних систем з'явилась у Китаї в III в. до н.е. Для читання обличчя було розроблено більш як 100 карт. У наш час фізіогноміка прийшла у неімовірно спрощеному, анекдотичному варіанті. Вона прийняла вигляд розхожих сентенцій, проте безгрунтовність не заважає їм жити і управляти нашим сприйманням. Фізіогномічні вірування сучасної людини активно використовуються в образах реклами, створенні іміджа політичних лідерів.

рів тощо. В лікарській діяльності важливо враховувати все позитивне, що накопичено в психологічній науці в галузі соціальної перцепції, зокрема в тій галузі, що пов'язана з візуальною психодіагностикою [5; 9, с. 490–492].

Останніми роками досить популярним напрямом досліджень було створення каталогів жестів і пози, які є типовими для тієї або іншої культури. Про пози і жести як засоби вираження експресії написано в останні роки дуже багато. Краще за все вивчені ті, які виражають відношення до партнера за наступними параметрами: уникнення-наближення, відкритість-закритість, домінування-підпорядкування. В дослідженнях соціальної перцепції найбільш розробленими є питання, що пов'язані з формуванням першого враження про людину. Дійсно, на перших етапах спілкування основна роль відводиться різним узагальненим схемам, стереотипам сприймання вчинків і почуттів іншої людини. В основі типових схем соціального сприймання лежить відомий ефект ореола: якщо перше враження про людину загалом є позитивним, то це схиляє до переоцінки людини, а якщо негативне, то до недооцінки. До речі, перше враження про людину може діяти доволі довго. Дослідники показують, що воно може тривати навіть рік — півтора [36, с. 493-505]. В літературі звертається увага на три основні фактори виникнення оціночної помилки і відповідно три схеми формування першого враження: перевершення партнера, привабливість партнера і схожість особи, яка сприймається, з тим, хто її сприймає.

Традиційно виділяються три складові соціально-перцептивного процесу: суб'єкт, об'єкт і ситуація сприймання. Проте слід зазначити, що будь-який процес взаємодії, спілкування є суб'єкт — суб'єктний: ні в якій ситуації пацієнт не може бути на позиції об'єкта, а є суб'єктом. Взаємодія лікаря з пацієнтом може бути ефективною, коли лікар і пацієнт співпрацюють. Крім того, успішність інтеракції в системі «лікар-пацієнт» залежить від «замислу» пацієнта. Поняття «замисел» вживає М.Р. Бітянова в аналізі нею ефективності комунікативного акту [14]. В нашому випадку поняття «замисел» буде співвіднесено з пацієнтом, бо саме він є автором повідомлення, а як текст виступають його зовнішній вигляд і поведінка, а як замисел — справжній внутрішній стан, почуття і наміри, які повинен сприйняти і зрозуміти лікар. Критерієм ефективності буде адекватна цьому замислу поведінка лікаря. Для побудови такої поведінки лікарю потрібен високий рівень:

- культури, яка дає можливість на основі досвіду інтерпретувати зовнішні виявлення людей в їх співвідношенні з особистісними особливостями та;
- рефлексії, яка дозволяє розмежувати свої професійні, вікові, етнічні та інші упередження і установки з реальними основами поведінки, які демонструє пацієнт;
- інтелекту, який допомагає відійти від егоцентристської позиції в оцінці дій пацієнта;
- особистісної зрілості, яка дозволяє розмежувати свої власні проблеми і процеси інтерпретації поведінки іншої людини.

Крім того, лікарю потрібен широкий репертуар поведінкових реакцій, щоб реалізувати адекватну ситуації взаємодії поведінку.

В соціальній психології галузь вивчення властивостей суб'єкта, які впливають на адекватність сприймання, деякою мірою досліджена. Досліджувались такі якості, як стать, вік, професія, особистісні особливості, самооцінка, установки тощо. Зокрема, є спостереження щодо деяких вікових особливостей розвитку соціально-перцептивних процесів. Так, у дітей спочатку формується здатність до розпізнавання експресії обличчя по міміці, потім — по жестах, а вміння інтерпретувати почуття через особливості відносин формується лише у підлітковому віці. Для дошкільнят важливу роль в процесах сприймання відіграє оформлення вигляду. А.А. Бодальов у своїй книзі «Сприймання і розуміння людини людиною» (1982) наводить дані про вплив професії на особливості сприймання. Наприклад, педагоги у сприйманні іншої людини найбільше орієнтуються на її мовлення (навіть більш вузько — на її грамотність), а хореографи і спортивні тренери — на фізичні дані.

Суттєво впливають на результат сприймання психологічні особливості самих лікарів. Є. Мелібруда назвав образ «Я» і самооцінку психологічним фундаментом, на якому базуються різні фактори, які впливають на взаємовідносини людей. З цього приводу він пише: «Я маю на увазі ті думки, оцінки, судження і переконання щодо себе, які мають відношення немов би до тих зовнішніх, видимих виявлень особи, про які людина може спокійно говорити. Я маю на увазі також і оцінки, які людина робить стосовно своїх, схованих від інших, але доступних їй самій особливостей, і ті відчуття, які вона не усвідомлює до кінця, але які хвилюють і бентежать її. Нерідко саме ці елементи образу «Я», яких людина хоче позбавитись, витіснити їх або зовсім забути, стають джерелом труднощів і проблем у сприйманні і розумінні оточуючих людей» [33с. 179].

Особливості соціального сприймання значною мірою визначаються перцептивною ситуацією. Дослідники найчастіше звертають увагу на три групи ситуацій.

Перша група — це ситуації рольової міжгрупової взаємодії, в яких партнер сприймається як носій певної ролі, як такий, що належить до певної соціальної групи. В такій ситуації ставиться задача наділення його певними ознаками, на основі яких може бути побудовано поверхневий первинний контакт. Ця ситуація може бути визначеною як монологічна, об'єктна, бо інша людина сприймається крізь призму соціальних рольових і міжгрупових уявлень, узагальнень. Механізмами сприймання, що релевантні цій ситуації, є наступні: схеми першого враження, стереотипізація, фізіогномічна редукція, внутрішньогруповий фаворитизм.

Друга група — це ситуації міжособистісної взаємодії. Така ситуація вимагає не просто категоризації особи, яка сприймається, співвіднесення її з певною групою або роллю, а розуміння, встановлення довірливих відносин у процесі спілкування або сумісної діяльності. Така ситуація може бути визначеною як діалогічна, орієнтована на взаєморозуміння. Механізмами сприймання, що релевантні цій ситуації, є такі: ідентифікація, емпатія, атракція, соціальна рефлексія.

Третя група — це ситуації нерозуміння партнера, зокрема такого, з яким передбачається встановлення певних відносин або побудова сумісної діяльності.

Нерозуміння передбачає аналіз причин поведінки. Механізмом соціального пізнання, який застосовується в цій ситуації, є причинно-наслідкове приписування, або каузальна атрибуція.

У лікарській професійній діяльності присутні всі три групи перцептивно-інтерактивних ситуацій. У зв'язку з цим виникає необхідність засвоєння спеціалістами професій «людина-людина» візуальної психодіагностики, тобто технологій, на основі яких можна розпізнавати індивідуально-психологічні властивості особистості через зв'язок їх із зовнішніми ознаками людини. Застосування технік візуальної психодіагностики потребує точності міжособистісної перцепції. З цього приводу В.Г. Щокін зазначає, що правильна діагностика, яка спирається на наукову інтерпретацію даних обстеження, результати комплексного вивчення людини в рамках особистісного підходу, глибокий аналіз змісту отриманих в діагностичному обстеженні відомостей можуть бути забезпеченими тільки висококваліфікованими спеціалістами, які мають знання в галузі теоретичної психодіагностики, психометрії, теорії психологічних вимірювань, варіаційної статистики. Застосування тестів, експертних оцінок не є методиками прямої реєстрації чисельних якостей особистості іншої людини, вони не знімають основного недоліку — відсутності можливості перевірити точність сприйняття людини через пряме співставлення з даними об'єктивних методик. Це змушує шукати інші підходи до самої проблеми і шляхів її вирішення. Один з них — осмислення сукупності «перешкод», які стоять на шляху міжособистісної перцепції. Однією з перешкод є надзвичайна розповсюдженість різних «ходячих уявлень» відносно зв'язку фізичних характеристик людини і їх психологічних особливостей. Довільні уявлення про зв'язок різних характеристик людини отримали назву «ілюзорних кореляцій». Ці ілюзорні кореляції є своєрідними стереотипами, які виникають на основі спрощених уявлень про взаємозв'язок між зовнішніми ознаками людини та її особистісними особливостями [59]. Осмислення цієї проблеми пов'язано з урахуванням активної вибіркової сприймання суб'єктом іншого суб'єкта, а також особливостей ситуації у міжособистісній взаємодії.

Механізми міжособистісного сприймання

Основними механізмами, які діють в ситуації міжособистісного сприймання, зумовлюючи його особливості, є ідентифікація, рефлексія та стереотипізація.

Ідентифікація означає отождолення себе з іншими, здатність «стати на точку зору» іншої людини, зрозуміти її. Розрізняють два значення терміна «розуміння». В першому значенні «розуміти» означає співчувати (емпатія) і прийняти людину такою, якою вона є. Ситуація іншої людини не стільки «проміркується», скільки «переживається». Але в ряді ситуацій «зрозуміти людину» не означає повністю стати на її позицію. «Розуміння» — це більш когнітивний процес, ніж ідентифікація співчуття, в нього більше включені міркування, доводи, пошуки аргументів та ін.

У перцептивний процес включено також **рефлексію** — усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером зі спілкування. Це не просто розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвоєний процес

дзеркального відображення внутрішнього світу іншої людини, в якому є присутнім «образ» партнера. Ще Л.С. Виготський підкреслював, що особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, як вона уявляється іншим. Таку ж ідею висловлював Дж. Мід, вводячи в аналіз взаємодії «генералізованого іншого».

Індивід співвідносить себе з іншим не взагалі, а трансформуючи це співвідношення залежно від ситуації взаємодіяльності. В ході пізнання іншої людини одночасно здійснюється декілька процесів: емоційна оцінка цього іншого, і намагання зрозуміти склад його вчинків, і заснована на цьому стратегія зміни її поведінки, та побудова стратегії своєї власної поведінки. Співставлення себе з іншим здійснюється немов би з двох сторін: кожен з партнерів уподібнює себе іншому. У побудові стратегії взаємодії кожному потрібно брати до уваги не тільки потреби, мотиви, установки іншого, але й те, як цей інший розуміє його потреби, мотиви, установки.

Перцептивний процес у взаємодії «лікар-пацієнт» пов'язано із впливом **стереотипів**. Стереотипи детермінують поведінку особистості, зумовлюючи той чи інший напрям її діяльності.

Стереотипізація у міжособистісній взаємодії може мати два різних наслідки. З одного боку, вона спрощує процес побудови образу іншої людини, скорочує необхідний на це час. З іншого — у включенні цього механізму може відбутись зрушення в бік якої-небудь оцінки і це може створити упередженість або, навпаки, переоцінку реальних властивостей об'єкта сприймання. Стереотипізація — це механізм, він завжди є там, де відбувається соціальна взаємодія. Він не може бути хорошим або поганим.

Стереотипи можуть створювати власну реальність. Вони спрямовують соціальну взаємодію в таке русло, що індивід, який сприймається стереотипно, починає своєю поведінкою підтверджувати стереотипні уявлення про себе іншої людини. Стереотип, який має здатність продовжувати нову реальність відносин та внутрішнього світу людини, що сприймається, отримав загальну назву «стереотип очікування». В психології його називають «пророкування, що само актуалізується», «ефект Пігмаліона». Механізм, що забезпечує роботу цього стереотипу, закладено в сам процес соціальної перцепції: суб'єкт сприймання формує власну стратегію поведінки щодо об'єкта сприймання і реалізує її. Об'єкт, будуючи власну поведінку, відштовхується від цієї стратегії, а відповідно, і від суб'єктивної думки про нього, яка склалась в голові суб'єкта сприймання. Якщо суб'єкт сприймання — авторитетна людина, об'єкт буде намагатись вписатись в ту модель поведінки, яку йому запропоновано. «Пророкування» (суб'єктивна оцінка суб'єкта сприймання) почне діяти. Стереотип очікування є реально діючим фактором, що впливає на взаємодію лікаря з пацієнтом. Лікарська професія є сприятливою щодо умов стереотипізації. Цими умовами є «пророкування вічних істин», можливість спертись на авторитет.

2.3. Дослідження перцептивно-інтерактивної компетентності лікарів

Дослідження перцептивно-інтерактивної компетентності лікарів **спирається на теорію соціальної перцепції**, зокрема, на роботи вітчизняних соціальних психологів у цій галузі. В емпіричному дослідженні ми керувались тим, що вивчення особистостей у соціально-перцептивному контексті на відміну від загальнопсихологічного базується на аналізі тих властивостей, особливостей і якостей особистості, які за своєю природою є соціально-психологічними, тобто формуються в процесі відношень між людьми, виявляються у цих відношеннях і здійснюють вплив на виникнення нових відношень і певних типів взаємодії. Сприймання та оцінка людини людиною є невід’ємним компонентом кожного акту взаємодіяльності. Успішність взаємодіяльності визначається здатністю людини адекватно сприймати і оцінювати партнерів по взаємодії.

Критерій визначення точності оцінок — це велика проблема для соціальної психології. В деяких дослідженнях як об’єктивна оцінка, з якою порівнюється індивідуальна оцінка, береться групова оцінка особи або думка експертів, тобто людей, які добре знають людину, яку оцінюють. Проте імовірність неадекватної оцінки залишається досить великою. Для надійності групова оцінка, яка дається конкретній людині, порівнюється з об’єктивним заміром за допомогою якогонебудь тесту. Соціально-перцептивна оцінка трактується як деяка сукупність уявлень про особистість партнера. Ці уявлення базуються на досвіді спілкування з ним, а також зумовлюються особистісними особливостями суб’єкта оцінки.

У структурі соціально-перцептивної оцінки можна виділити три аспекти: змістовий, рівневий і стильовий. Змістовий аспект характеризує сенс оцінки, її позитивність і соціальну бажаність; рівневий відображає адекватність або точність оцінки; стильовий передає оціночну установку індивіда (через такі характеристики соціально-перцептивної оцінки, як її стабільність, екстремальність, варіативність, амбівалентність тощо).

Змістовий аспект оцінок значною мірою визначається системою ціннісних орієнтацій особи, яка оцінює. Дж. Келлі, який вивчав індивідуальні відмінності світосприймання людей, вважав, що ті якості, які ми приписуємо оточуючим, не є випадковими. Вони являють собою характеристики, що є найбільш цікавими для нас, на яких ми прогнозуємо поведінку оточуючих нас людей. Тому можна сказати, що зміст оцінок, які ми даємо іншим людям, характеризує не лише їх, але й нас самих. Позитивність оцінок в першу чергу визначається характером відношень між суб’єктом і людьми, які оцінюються. Люди, що викликають симпатію у суб’єкта оцінки, характеризуються в цілому більш позитивно, ніж неприємні йому. Когнітивний стиль також впливає на зміст оцінок. Полезалежні індивіди оцінюють партнерів більш високо, ніж полenezалежні.

Пошук та аналіз існуючих діагностичних інструментів щодо визначення особливостей сприймання в лікарській діяльності спрямував нашу увагу на методику діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності особистості та методику діагностики соціальної емпатії Н.П. Фетіскіна [56, с. 21, 235-237]. Ми керувались тим, що результативність взаємодії в системі «лікар-пацієнт» зумов-

люється великою мірою емпатійністю та тими перцептивно-інтерактивними навичками, якими володіє фахівець — лікар.

Перцептивно-інтерактивна компетентність розглядається нами як інтегративна характеристика, яка визначає ефективність налагодження організації, підтримки та досягнення цілей професійної взаємодії лікаря з пацієнтом. Ми спирались також на те, що перцептивно-комунікативна компетентність лікаря обов'язково включає емпатійність як невід'ємну характеристику лікарської професії.

Отже, діагностика особливостей сприймання лікарів у професійній діяльності проводилась нами за вказаними методиками.

У дослідженні, яке проводилось у 2010 році, взяли участь 50 осіб, що працюють лікарями в Центральній районній поліклініці №1 Дарницького району м. Києва. Вік респондентів — від 24-х до 66 років, за статтю переважають жінки (20 чоловіків і 30 жінок), мають стаж роботи від 2-х до 41 роки, за спеціалізацією респонденти розподілились на дві групи: хірургічний та терапевтичний профіль. Більшість респондентів — це лікарі терапевтичної спеціалізації (64% опитаних), з великим стажем роботи (більш як 64% опитаних мають стаж роботи більше 15 років), за віком старше 40 років (таких за всією вибіркою виявилось 48%), за статтю — переважно жінки (60%).

Як уже зазначалось, дослідження особливостей сприймання лікарів у професійній діяльності проводилось нами за методикою діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності М.П. Фетіскіна. В методиці виділено шість складових перцептивно-інтерактивної компетентності, які представлено у вигляді оціночних шкал. Кожна шкала включає по п'ять тверджень, що виражають зміст перцептивно-інтерактивних умінь. На діагностування перцептивної складової спрямовані такі шкали.

I. Взаємне пізнання (ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнера по взаємодії).

II. Взаємне розуміння (рівень конфліктності, вміння зрозуміти точку зору партнера, опонента, іншої людини, знайти спільні інтереси).

Респондентам пропонувалось оцінити за 5-бальною шкалою власні перцептивні особливості у міжособистісній взаємодії в сфері їх професійної діяльності. Ступінь вираженості тієї або іншої складової перцептивної компетентності за шкалами методики така: 20 і більше — високий, 11-19 — середній, менше 10 — низький.

Аналіз результатів дослідження показав, що у більшості респондентів ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнерів взаємодії є середнім, про що засвідчили показники, отримані за шкалою «взаємопізнання».

Як свідчать показники шкали «взаємопізнання», лікарі дають середні оцінки своїм здатностям пізнавати інших людей, зокрема, друзів, членів своєї професійної групи, людину, яка поряд. Що ж стосується оцінок, які надають респонденти тому, як їх розуміють партнери по взаємодії, то вони є досить високими. Про це засвідчили дані за шкалою «взаєморозуміння».

Відсутність низьких показників говорить про те, що перцептивні властивості є провідною та обов'язковою складовою лікарської професійної діяльності.

Перцептивні властивості особистості не є однаковими у різних людей. Особливості сприймання особистості залежать від багатьох факторів. Дані, що отримано за шкалами «взаємопізнання» та «взаєморозуміння», засвідчили, що перцептивні властивості лікарів залежать від таких чинників, як стать, вік та спеціалізація.

Найбільш високі показники перцептивних властивостей відмічаються у лікарів терапевтичної спеціалізації жіночої статі. Це можна пояснити тим, що терапевти більш тривалий час порівняно з хірургами спілкуються з пацієнтами. Тому вони мають можливість пізнати різні сторони своїх пацієнтів, вгадувати їх настрій. Вони прагнуть до того, щоб і пацієнти завжди могли легко і швидко зрозуміти лікаря. Цьому допомагає також досвід професійної діяльності. За нашими даними ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнерів у взаємодії є значно вищим у фахівців, які мають стаж роботи за 15 років, порівняно з тими, що працюють лікарями значно менше. Це спостерігається як за показниками першої шкали, так і другої (18, і 47,4% порівняно з 10,5 і 13,1% — за шкалою «взаємопізнання», а також 42,1 і 21,0% порівняно з 15,8 і 7,9; 5,3% — за шкалою «взаєморозуміння»). Вищий рівень перцептивних здатностей у лікарів жіночої статі порівняно з чоловічою пояснюється психологічними особливостями жіночої статі, їх більшою емоційністю та комунікабельністю. Як відзначають науковці, які досліджують питання психологічних відмінностей чоловіків і жінок, у жінок більш розвинута інтуїція, вони більш природні і спонтанні порівняно з чоловіками. Останні ж відрізняються раціональністю і планованістю. Як зауважує С.П. Ільїн, ці відмінності впливають на виявлення товариськості — риси, яка сприяє адекватніше оцінити особистісні особливості партнера по взаємодії, а також вмінню зрозуміти точку зору іншої людини.

Головною професійно-значущою якістю лікаря, пов'язаною з перцептивною стороною інтерактивної системи «лікар-пацієнт», є емпатійність. Термін «емпатія» увійшов у психологічну науку завдяки Е. Титченеру як осягнення емоційного стану іншої людини. Розуміння дослідниками феномена емпатійності характеризується різноманітним його тлумаченням. Емпатію визначають як психічний процес, який допомагає зрозуміти переживання іншої людини; в іншому випадку емпатію розглядають як механізм пізнання; емпатію тлумачать також як діяльність людини, що дозволяє їй особливим способом побудувати спілкування; в деяких дослідженнях емпатія розглядається як особливий вид уваги до іншої людини; емпатію визначають і як здатність, властивість особистості, як характеристику людини (емпатійність). Р. Бернс у своїй книзі «Розвиток Я-концепції і виховання» наводить потенційні характеристики людини, яка здатна до емпатії: — виявляє терпимість до виявлення емоцій з боку іншої людини; — здатна глибоко увійти у суб'єктивний світ свого підопічного, не розкриваючи при цьому свого власного світу; — готова адаптувати своє сприймання до сприймання іншої людини, щоб досягти ще більшого розуміння того, що з ним відбувається.

Емпатійність — це складна, багатогранна властивість і водночас процес, функціональне утворення, в якому пізнавальні та емоційні феномени складають взаємозумовлюючу єдність. Немає спільної думки щодо форм та видів емпатії. Так, одні дослідники вважають, що існує лише дві форми емпатії: співпереживання та співчуття, тоді як інші виділяють три види емпатії: емотивну, пізнавальну та поведінкову. Єдине, в чому співпадають думки науковців щодо феномена емпатії, так це його значущість у професійній діяльності лікаря, бо саме емпатійність забезпечує конструктивну взаємодію між лікарем і пацієнтом та сприяє позитивним змінам станів особистості. За даними ряду дослідників (К.К. Платонов, К. Роджерс), людина краще та легше піддається лікуванню, якщо лікар є досить емпатійним. У більшості випадків висока емпатійність цих спеціалістів — результат навчання навичкам самоаналізу, розвитку сенситивності, здатності до уваги (вмінню слухати). Емпатійна увага (вміння слухати і чути) вперше описана і показана К. Роджерсом. Емпатійність можна охарактеризувати як особливе відношення до партнера, яке базується на з'єднанні ідентифікації та емпатії. Таке з'єднання душ дозволяє досягти глибини і справжньої відкритості контакту.

З метою визначення рівня емпатійності лікарів ми здійснили емпіричне дослідження на нашій вибірці (загальні характеристики якої надано вище) за допомогою методики діагностики соціальної емпатії М.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова. Методика являє собою тест, який складається з 33 тверджень, на які респонденти повинні дати відповідь «так» чи «ні». Обробка результатів проводиться за допомогою «ключа». Індекс емпатійності (Ie) є сумою співпадінь відповідей на питання, які передбачають відповідь «так», і на питання, що передбачають відповідь «ні». Рівень емпатійних тенденцій визначається за допомогою таблиці інтерпретації індекса (Ie) із урахуванням статі респондента. Аналіз отриманих результатів показав, що більшість лікарів вибірки має середній рівень емпатійних тенденцій (60,5%).

Як відомо, емпатійні властивості особистості залежать від багатьох факторів, серед яких дослідниками відмічається вплив соціально-демографічних факторів. Нами було проаналізовано вплив статі на виявлення рівнів емпатійності.

Показники емпатійності лікарів жіночої статі виявились декілька кращими порівняно із чоловіками. Про це говорить те, що серед жінок вдвічі більше тих, у кого індекс емпатійності високий. Проте це не дає нам підстави вважати, що фактор статі безпосередньо впливає на емпатійність. Як ми уже відмічали, емпатія у формі співчуття або співпереживання пов'язана з умінням людини «проникати» у світ почуттів інших людей, а цьому навчаються як в процесі професійної підготовки, так і професійної діяльності. Існують дослідження, які показують, що емпатію, як професійно важливу рису лікарської діяльності, необхідно виховувати різними методами, це дозволило б розширити емпатійні здібності лікарів для того, щоб ефективно взаємодіяти в процесі спілкування з пацієнтами [60]. В ході нашого дослідження також було виявлено вплив на рівень емпатійності таких факторів як вік та стаж роботи лікарів.

Звертає на себе увагу відсутність високого рівня емпатійності у лікарів, яким ще немає 30 років, а також те, що 50% з цієї вікової групи має низький рівень ем-

патійності. Як засвідчують наші дані, рівень емпатійності зростає з віком. У цілому ж, можна сказати, що з віком стає менше тих, хто має низький рівень емпатійності, збільшується кількість тих, хто має середній рівень емпатійних тенденцій. Високий рівень емпатійності виявився у 25% лікарів середнього віку. Загалом аналіз даних впливу вікових особливостей лікарів на виявлення рівня емпатійності підтверджує те, що емпатійності навчаються в процесі набуття професійного досвіду. Це підтверджується також аналізом даних взаємозв'язку рівня емпатійності і стажу роботи.

Найкращі показники емпатійності у лікарів із середнім стажем роботи, найгірші — у тих, хто має невеликий стаж (менше 6 років). У лікарів, які мають стаж роботи 15 років і більше, рівень емпатійності знижується. Це можна пояснити емоційним вигоранням лікарів, про яке багато написано науковцями в останні роки.

Аналіз рівнів емпатійності залежно від спеціалізації показав, що спеціалізація лікарів суттєво впливає на виявлення ними емпатійності. У терапевтів високий та середній рівень емпатійності втричі вищий, ніж у хірургів. У той же час низький рівень емпатійності у хірургів втричі більший, ніж у терапевтів. Ми пояснюємо це так само, як і в дослідженні перцептивно-інтерактивної компетенції, де ми отримали аналогічні результати. Хірурги не спілкуються з пацієнтами тривало, вони не мають можливості розглядати пацієнта у всій сукупності його особистісних властивостей, що впливає на рівень їх емпатійності. Саме тому лікарі хірургічної спеціалізації потребують спеціального навчання навичкам емпатії.

ВИСНОВКИ

Визначено наступні теоретичні підходи дослідження проблеми творчого сприймання у професійній інтеракції лікарів:

а) концепція творчих перцептивних процесів академіка Моляко В.О., згідно з якою творче сприймання зумовлено всіма сторонами життєдіяльності людини і на відміну від «нетворчого», яке є фіксацією чогось, воно є видом створювально-перетворюючої діяльності, в процесі якої суб'єкт реалізує аналогізуючі, комбінуючі і реконструюючі перетворюючі дії з метою побудови тієї або іншої конструкції.

б) концепція «Людина і Світ» Л. С. Рубінштейна, згідно з якою сприймання будь-якого об'єкта або ситуації, конкретної особи або абстрактної ідеї визначається цілісним образом світу, а цей світ — всім досвідом життя людини в світі, її суспільною практикою.

в) концепція конструктивізму, згідно з якою індивіди в інтерсуб'єктній взаємодії утворюють загальний психологічний простір і час, створюють єдине соціально-психологічне буття, в якому індивід у об'єктному розумінні перестає існувати і поступається місцем психологічній єдності суб'єктів.

г) концепція соціальної перцепції, згідно з якою сприймання розглядається як психологічний процес, що відповідає за здійснення людиною певної соціальної поведінки, яка інтерпретується і прогнозується на підставі зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками.

2. Встановлено, що психологічні особливості сприймання як творчого процесу у професійній інтеракції лікарів найбільш виявляються у міжособистісних відносинах, які значною мірою визначаються характеристиками його суб'єктів та особливостями конкретної ситуації, в якій відбувається сприймання людини людиною. Адекватне відображення цих особливостей його суб'єктами суттєво позначається на ефективності інтеракції в системі «лікар-пацієнт». Показано, що основними механізмами, які діють в ситуації міжособистісного сприймання, зумовлюючи його особливості, є ідентифікація, рефлексія та стереотипізація.

3. Визначено умови, що впливають на особливості соціального сприймання у професійній інтеракції лікарів, якими є наступні:

а) Особливості перцептивно-інтерактивних ситуацій, яких виділено такі основні групи. Перша група — це ситуації рольової міжгрупової взаємодії, в яких партнер сприймається як носій певної ролі, як такий, що належить до певної соціальної групи. В такій ситуації ставиться задача наділення його певними ознаками, на основі яких може бути побудовано поверхневий первинний контакт. Ця ситуація може бути визначеною як монологічна, об'єктна, бо інша людина сприймається крізь призму соціальних рольових і міжгрупових уявлень, узагальнень. Механізмами сприймання, що релевантні цій ситуації, є наступні: схеми першого враження, стереотипізація, фізіогномічна редукція, внутрішньогруповий фаворитизм. Друга група — це ситуації міжособистісної взаємодії. Така ситуація вимагає не просто категоризації особи, яка сприймається, співвіднесення її з певною групою або роллю, а розуміння, встановлення довірливих відносин у процесі спілкування або сумісної діяльності. Така ситуація може бути визначеною як діалогічна, орієнтована на взаєморозуміння. Механізмами сприймання, що релевантні цій ситуації, є такі: ідентифікація, емпатія, атракція, соціальна рефлексія. Третя група — це ситуації нерозуміння партнера, зокрема такого, з яким передбачається встановлення певних відносин або побудова сумісної діяльності. Нерозуміння передбачає аналіз причин поведінки. Механізмом соціального пізнання, який застосовується в цій ситуації, є причинно-наслідкове приписування, або каузальна атрибуція.

б) Доведено, що в зв'язку з тим, що невід'ємним компонентом інтеракції «лікар-пацієнт» є сприймання та оцінка їх один одного, то виникає необхідність засвоєння спеціалістами лікарської діяльності візуальної психодіагностики, тобто технологій, на основі яких можна розпізнавати індивідуально-психологічні властивості особистості шляхом безпосереднього візуального сприймання через зв'язок їх із зовнішніми особливостями людини.

г) З'ясовано, що для досягнення високого рівня перцептивно-інтерактивної компетентності лікареві потрібен достатній рівень: 1) культури, яка дає можливість на основі досвіду інтерпретувати зовнішні виявлення людей в їх співвідношенні з особистісними особливостями; 2) рефлексії, яка дозволяє розмежувати свої професійні, вікові, етнічні та інші упередження та установки з реальними основами поведінки, яку демонструє пацієнт; 3) інтелекту, який допомагає відійти від егоцентристської позиції в оцінці дій пацієнта; 4) особистісної зрілос-

ті, яка дозволяє розмежувати свої власні проблеми і процеси інтерпретації поведінки іншої людини.

4. Аналіз результатів емпіричного дослідження, метою якого було визначено дослідження особливостей перцептивно-інтерактивної компетентності лікарів, показав наступне:

а) Лікарі дають середні оцінки своїм здатностям пізнавати інших людей, в той же час демонструють високі оцінки того, як їх розуміють партнери по взаємодії. У лікарів не виявилось низьких показників рівнів перцептивних властивостей ні за шкалою «взаєморозуміння», ні за шкалою «взаємопізнання», що говорить про те, що перцептивні властивості є провідною та обов'язковою складовою лікарської діяльності.

б) Найбільш високі показники перцептивних властивостей відмічаються у лікарів терапевтичної спеціалізації жіночої статі. Це можна пояснити тим, що терапевти більш тривалий час порівняно з хірургами спілкуються з пацієнтами. Тому вони мають можливість пізнати різні сторони своїх пацієнтів, вгадувати їх настрій. Вони прагнуть до того, щоб і пацієнти завжди могли легко і швидко зрозуміти лікаря.

в) Ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнерів у взаємодіяльності є значно вищим у фахівців, які мають стаж роботи більше 15 років, порівняно з тими, що працюють лікарями значно менше.

г) Вищий рівень перцептивних здатностей виявився у лікарів жіночої статі порівняно з чоловічою, що можна пояснити психологічними особливостями жіночої статі, їх більшою емоційністю та комунікабельністю. Як відмічають науковці, які досліджують питання психологічних відмінностей чоловіків і жінок, у жінок більш розвинута інтуїція, вони більш природні і спонтанні порівняно з чоловіками. Останні ж відрізняються раціональністю і планомірністю.

д) У показниках емпатійності лікарів спостерігаються такі ж тенденції, що й у показниках перцептивних властивостей: загальні показники рівнів емпатійності у лікарів є середніми; виявився зв'язок емпатійності з соціально-демографічними факторами (емпатійність вище у лікарів жіночої статі, середнього віку, з середнім стажем роботи).

е) Спеціалізація суттєво впливає на рівень емпатійності. У терапевтів емпатійність втричі вище, ніж у хірургів. Ми пояснюємо це так, як і в дослідженні перцептивно-інтерактивної компетентності, де ми отримали аналогічні результати. Хірурги не спілкуються з пацієнтами тривало, вони не мають можливостей розглядати пацієнта у всій сукупності його особистісних властивостей. Саме тому лікарі хірургічної спеціалізації потребують спеціального навчання навичкам емпатійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Специфика подхода к исследованию перцептивных процессов в социальной психологии / В.С. Агеев, Г.М. Андреева // Межличностное восприятие в группе. — М, 1990.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 330 с.

3. *Андреева Г.М.* Социальное познание. Психология социального познания: Учебное пособие / Г.М. Андреева. — М., 2000. — 288 с.
4. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. — М.: Советская Россия, 1979. — 320 с.
5. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров / М.М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
6. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Бергер П., Лукман Т. — Academia-Центр, Медиум. — М., 1995. — 323 с.
7. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986.
8. *Битянова М.Р.* Социальная психология: наука, практика и образ мысли: Учебное пособие / М.Р. Битянова. — М., 2001. — 560 с.
9. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. — М.: Изд-во МГУ, 1982.
10. *Бодалев А.А.* Личность и общение: Избр. труды / А.А. Бодалев. — М.: Педагогика, 1993. — 272 с.
11. *Брунер Дж.* Психология познания / Дж. Брунер. — М., 1977.
12. *Брунер Дж.* О перспективной готовности / Дж. Брунер // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975. — С.1 34 — 152.
13. *Бубер М.* Проблема человека. Перспективы / М. Бубер // Лабиринты одиночества. — М., 1989.
14. *Василюк Ф.Е.* Психология переживаний / Ф.Е. Василюк. — М. : Изд-во МГУ, 1984.
15. *Васютинський В.* Інтеракційні виміри особистісного і соціального буття / В. Васютинський // Соціальна психологія. — 2005. — № 3. — С. 8–19.
16. *Васютинський В.* Інтеракційна психологія влади / В. Васютинський. — К., 2005. — 492 с.
17. *Герасимова И.* Ценностные ориентации личности в период ранней взрослости / И. Герасимова // Ананьевские чтения — 98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998. — С. 90–91.
18. *Гостев А.А.* Психология вторичного образа / А.А. Гостев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 512 с.
19. *Завалова Н.Д.* Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. — М. : Наука, 1986. — 176 с.
20. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект* / заг.ред. — В.В. Москаленко. — Наук. видання. — К.: Український центр політичного менеджменту, 2008. — 336 с.
21. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 400 с.
22. *Каган М.С.* Мир общения. — М. : Политиздат, 1988.
23. *Кассирер Э.* Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры. / Э. Кассирер // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. — С. 3–30.
24. *Клочко В.Е.* Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах:

- ментальность — коммуникация — толерантность. — Томск : Томский университет, 2002. — С. 30–44.
25. *Ковалёв Г.А.* Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987. — №3. — С.41–49.
 26. *Крыжанская Ю.С.* Грамматика общени /Ю.С. Крыжанская, В.П. Третьяков. —ЛГУ, 1990.
 27. *Лабунская В.А.* Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица // Психология межличностного познания /Под ред. А.А. Бодалева. — М. : Педагогика, 1981. — 224 с
 28. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. —М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
 29. *Леонтьев А.Н.* Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. — Сер. 14. Психология. — 1979. — № 2. — С. 3–13.
 30. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия. — М.: 1979.
 31. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Лазарева. — М.: МГУ, 1982.
 32. *Максименко С.Д.* Генезис существования личности. — К. : Изд-во ООО КММ, 2006. — 240 с.
 33. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. — М. : МГУ, 1981.
 34. *Мелибруда Е. Я — Ты — Мы / Е. Мелибруда. — М., 1086.*
 35. *Моляко В.О.* Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия //Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Акт.пробл.психол. у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип. 8. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — С. 7–16.
 36. *Моляко В.А.* Формирование образа экологической катастрофы на примере Чернобыльской атомной аварии / В.А.Моляко //Вопросы психологии. — 1992. — № 5–6. — С. 16–22.
 37. *Москаленко В.В.* Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене /В.В. Москаленко. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 688 с.
 38. *Мясищев В.И.* Личность и неврозы / В.И. Мясищев. — Л., 1960.
 39. *Мясищев В.И.* Дружба и вражда в их социально-психологической значимости // Социальная психология личности. — Л., 1974. — С. 14–16.
 40. *Мясищев В.И.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.И. Мясищев // Психологическая наука в СССР. — М., 1960.
 41. Найссер У. Познание и реальность / У. Найсер. — М., 1981.
 42. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — Киев, 1990.
 43. *Обозов Н.Н.* О трёхкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1981. — С. 80–92.
 44. *Обозов Н.Н.* Психология работы с людьми. Советы руководителю /Н.Н. Обозов, Г Щекин. — К., 1990.
 45. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. — М., 1988.

46. *Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник Моск. ун-та. — Сер. 14. Психология. — 1984. — №4. — С.13–21.
47. Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. — М., 1983.
48. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1973. — С. 255–285.
49. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1959
50. *Семиченко В.А.* Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів. — 2-е видання / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. — К.: Веселка, 1998. — 214 с.
51. *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1981. — №2.
52. *Смирнов С.Д.* Образ мира как предмет психологического познания / С.Д. Смирнов // Тезисы научных сообщений советских психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. — М.: 1983. — Ч.1. — С. — 60-62.
53. *Стефаненко Т.Г.* Социальные стереотипы и межличностные отношения / Т. Г. Стефаненко // Общение и оптимизация совместной деятельности. — М. : МГУ, 1987.
54. *Сушков И.Р.* Психологические отношения человека в социальной системе / И.Р. Сушков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 612 с.
55. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении: Монография / В.А. Татенко. — К. : Просвіта, 1996. — 404 с.
56. *Трусов В.Н.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов / По материалам зарубежных экспериментальных работ. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. — 144 с.
57. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.
58. *Хараш А.У.* Личность, сознание, общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А.У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения. — М., 1979.
59. Хараш А.У. «Другой» и его функция в развитии «Я» / А.У. Хараш // Общение и развитие психики. — М., 1988.
60. *Щекин Г.В.* Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: Монография / Г.В. Щекин. — К. : МАУП, 1995. — 672 с.
61. *Юдіна О.М.* Психологічна культура лікаря: аналіз проблеми та перспективи формування/ О.М. Юдіна //Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ Проблеми загальної та педагогічної психології: За ред. Максименка С.Д. — К., 2003. — Т. IV, Ч. 6. — С.306–310.

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ

3.1. Теоретичний аналіз проблеми творчого сприймання старшокласниками літературних текстів

Теоретичний аналіз проблеми творчого сприймання старшокласниками літературних текстів дає підстави припустити, що перспективним при її розв'язанні є звернення до ролі апперцепції як важливого компонента цілісного перцептивного процесу. Саме завдяки апперцепції, за наявними науковими даними, процес сприймання може набувати цілеспрямованого творчого характеру. Про це свідчать погляди на апперцепцію Г. Лейбніца, І. Канта, І. Гербарта, В. Вундта, О.А. Потебні, У. Джемса, В.П. Зінченка, Е.С. Бехтель, А.Е. Бехтель та ін. Апперцепція розуміється спеціалістами як властивість психіки людини, яка виражає залежність сприймання предметів і явищ дійсності від особистості, від її комунікаційних, мотиваційних, характерологічних, рефлексивних особливостей, досвіду, інтелекту та психофізіологічних властивостей. Відповідно до цього визначення можна вважати характеристики апперцепції, подані такими відомими дослідниками, як О.А. Потебня, У. Джемс та ін., такими, що є важливими для розгляду сприймання як певною мірою творчого процесу, в якому через перцепцію та апперцепцію взаємодіє минуле і теперішнє, старе і нове, відображається динамічно змінюваний світ і вже в самому сприйманні здійснюється перетворення образно-понятійної картини цього світу відповідно до актуальних потреб особистості. Тобто у такому сприйманні містяться незаперечні елементи творчості. В такій інтерпретації сприймання виступає саме як творчий процес, як певне джерело творчості для інших пізнавальних процесів. Це підтверджує низка сучасних наукових досліджень сприймання, серед яких вкажемо на ті, що провели в останні роки американські вчені Е.С. Бехтель і А.Е. Бехтель. Вони стверджують, що апперцепція як складова загального перцептивного процесу має особистісну природу, вона здійснюється саме як особистісна апперцепція і в широкому сенсі визначає інформаційне та емоційне збагачення стимулу, тобто предмета сприймання.

Цікавою є думка цих авторів про те, що «апперцептивне збагачення здійснюється за допомогою так званих транзиторних психічних конструкцій, що створюються в процесі сприймання. Їх три — прообраз, ко-образ і образ...». Ці та інші поняття концепції вказаних авторів прямо пов'язані з основними категоріями стратегіальної теорії творчої діяльності особистості В.О. Моляко, що дає вагомі підстави і відкриває продуктивні можливості для використання останньої у дослідженні творчого сприймання старшокласниками літературних текстів.

Для розробки методики експериментального дослідження творчого сприймання старшокласників доцільно спиратися на дані теоретичного аналізу взаємодії перцепції та апперцепції в межах цілісного процесу сприймання та на певні емпіричні дані щодо цього процесу. Ми вважаємо, що такі дані можуть

бути отримані передусім у ході інтроспективного аналізу автором дослідження багаторічного досвіду його участі у наукових конференціях, семінарах тощо. Адже в них, на його переконання, відбувається специфічне моделювання процесу сприймання учасниками такої форми наукової комунікації, як текст доповідача. Автор скористався нагодою і провів своєрідний інтроспективний експеримент у ході своєї участі у методологічному семінарі, на якому була зроблена доповідь доктором психологічних наук, професором В.У. Кузьменком, присвячена проблемі обдарованості дітей дошкільного віку. Доповідь відомого в Україні спеціаліста була добре презентована, зокрема у вигляді текстових слайдів, що почергово проєктувалися комп'ютером на екран.

Дана форма наукової комунікації умовно виступала як зовнішня соціальна модель процесу пред'явлення доповідачем певного перцептивного матеріалу — тексту наукового повідомлення у формі доповіді — та його сприймання слухачами методологічного семінару. При цьому така зовнішня екстеріоризована форма взаємодії доповідача і слухача як суб'єктів перцепції та апперцепції, в контексті форми і змісту презентації і сприймання доповіді, певним чином пов'язана з внутрішньою формою інтеріоризованого перцептивно-апперцептивного сприймання слухачем і (через зворотний зв'язок) доповідачем вихідного тексту та його трансформації в ході передбачених процедурою семінару фаз задавання слухачами запитань доповідачеві та обговорення доповіді.

Проведений інтроспективний експеримент надав важливу інформацію, яка була узагальнена і стала необхідною емпіричною підставою для розробки методики вивчення творчого сприймання старшокласниками літературних текстів, зокрема в тих моментах, які слід враховувати в такому дослідженні.

По-перше, сприймання наукового тексту слід розглядати саме як трансцендентний та інтерперсональний процес творення нового образно-концептуального уявлення про предмет обговорення, представлений у тексті доповіді. Тобто процес сприймання тексту реалізує через перцепцію та апперцепцію системну функцію міжособистісного творчого процесу, в якому оповідач (як перцептор) уводить у процес наукової комунікації новий для нього науковий продукт, а слухач (як апперцептор) творчо збагачує зміст, сенс, значення цього наукового продукту і фактично пропонує у взаємодії з перцептором оцінку і подальші перспективи його розвитку. При цьому актуалізуються внутрішньо-особистісні перцептивно-апперцептивні механізми, серед яких виділяються вже давно знайомі психологам механізми асоціації, оцінки, аналізу та синтезу, порівняння, доповнення та розуміння, проблематизації, тобто звернення за роз'ясненням до доповідача у формі запитань, генерування нових гіпотез та ідей, узагальнення та систематизації нових образів і концептів та їх апробація і перевірка в режимі он-лайн у формі виступу слухачів у ході обговорення на семінарі. Зовнішні форми перцептивно-апперцептивної роботи доповідача і слухачів (що демонструють в ході семінару різні рівні самоактуалізації творчого потенціалу особистості) переходять у внутрішні форми їх перцептивно-апперцептивної діяльності і навпаки. Цікавим виявився факт поступового збільшення рівня усвідомлення і рефлексивної організації творчого сприйняття процесу та його продуктів, який виражається у законо-

мірному переході від майже неусвідомленого і випадкового початкового асоціювання апперцепторами матеріалу тексту доповіді (за законами асоціації схожості, контрасту, суміжності у часі та просторі та випадковості) до майже відповідної до вказаних видів асоціювання, але значно більш цілеспрямованих, усвідомлених, ефективних особистісних стратегій аналізування, реконструювання, комбінування, універсальної та спонтанної стратегії організації творчої діяльності перцептора і апперцептора, виділених у стратегіальній теорії творчості В.О. Моляко. Ця обставина робить методологічно обґрунтованим цілеспрямоване використання положень даної теорії для підсилення креативного апперцептивного впливу на формування творчої спроможності сприймання старшокласниками літературних текстів.

3.2. Експериментальне дослідження особливостей творчого сприйняття старшокласниками літературних текстів

При розробці методики експериментального дослідження особливостей творчого сприйняття старшокласниками літературних текстів ми виходили з декількох обставин. По-перше, така методика повинна мати мету виявлення саме означених вище психологічних особливостей, тобто творчих особливостей сприймання текстів. По-друге, вона має враховувати результати проведеного теоретичного аналізу процесів сприйняття, тобто перцепції у взаємозв'язку з апперцепцією, як з внутрішніми особистісними передумовами, що актуалізуються в процесі сприймання тексту. По-третє, при цьому слід спиратися на дані інтроспективного експерименту автора, в ході якого була виявлена певна послідовність психічних явищ, які закономірно актуалізуються і поступово все більше усвідомлюються і творчо здійснюються в процесі взаємодії перцепції і апперцепції літературного тексту — асоціацій, запитань, ідей, образів, емоцій, намірів наступних дій, які значною мірою мають творчу стратегіальну організацію в її становленні, що було відкрито у багаторічних дослідженнях В.О. Моляко. По-четверте, слід враховувати трансцендентний, трансперсональний характер творчого сприйняття, який має виявлятися в тому, що творче сприйняття літературного тексту повинне завершуватися породженням старшокласником нового тексту, для чого від нього вимагалось написати короткий твір із семи (не більше) речень на тему, близьку до проблеми експериментального дослідження. По-п'яте, експеримент має бути стислим, компактним, відповідати віковим і освітньо-організаційним можливостям участі в ньому школярів вказаної старшої шкільної ланки. По-шосте, експеримент повинен бути інформативним, тобто мати просту систему фіксації і оцінювання проміжних даних і кінцевих результатів.

Тому ми обрали варіант проведення експерименту впродовж одного уроку із учнями 7 та 10 класів, щоб додатково прослідкувати вікову динаміку характеристики творчого сприйняття в обраному контингенті школярів. Враховувалася також специфіка експонованих учням текстів, до числа яких (усього було 7 дослідів із сприйняття 7 стислих, але завершених у смисловому плані текстів) залуча-

лися філософські визначення понять життя і творчості, загадка, гумореска (для емоційного відпочинку і зняття напруження), три вірші (один — рубаї О. Хайяма і два вірші В.О. Моляко) з життєвими та філософськими сюжетами. Поряд із цим, в останніх трьох досвідах інструкція для піддослідних навмисно насичувалася творчими настановами для того, щоб можна було порівняти наслідки ненавмисного природного та навмисного інноваційного ініціювання творчості старшокласників при сприйманні літературних текстів. Час на один досвід також змінювався — 6 хвилин для першого досвіду, 5 хвилин для наступних трьох досвідів і 4 хвилини для останніх трьох досвідів, завдяки чому враховувалися необхідність адаптації учнів до умов експериментування та ефект звикання, адаптованості до даного роду занять.

Уся експериментальна інформація — інструкція, експоновані тексти і бланк відповідей — розташовувалася на одній сторінці аркуша. Сам текст виділявся напівжирним курсивом і був на один розмір шрифту більше. Його слід було прочитати один-два рази, а при потребі і більше. В кінці експерименту, що складався із 7 досвідів і тривав не більше 45 хвилин, учням пропонувалося написати коротесенький твір із семи речень впродовж 10 хвилин. У дослідженні взяло участь 13 семикласників і 12 десятикласників (разом зі шкільним психологом усього 13 чоловік) Новомосковського загальноосвітнього закладу №1 Дніпропетровської області. Було отримано і проаналізовано 26 протоколів експерименту, які піддавалися кількісному та якісному аналізу. Ці тексти представлені нижче, а після них поданий фрагмент із протоколу експерименту з десятикласником М.Б. Через обмежений обсяг даного розділу ми наводимо в ньому лише заповнений даним учнем бланк першого досвіду експерименту та його твір.

Текст 1.

Життя — форма руху матерії, якісно вища, ніж фізична і хімічна форма, але така, що включає їх у «знятому» вигляді. Реалізується в індивідуальних біологічних організмах та їх сукупностях...

Філософський словник

Текст 2.

***Шукай людину скрізь: на бідному постолі,
У закутку нужди і в пишному покої.
Одна душа жива за сто Кааб дорозжче!
Чому ідеш до них? Шукай душі живої!***

Омар Хайям. Рубаї (Кааб — храм у Мекці)

Текст 3.

***Не уповай на дивные свершенья,
Претензией себя не искушай,
А помни: каждый день — то день творенья,
И скромно свое дело продолжай.***

В.А. Моляко. Скорая помощь души

Текст 4.

- Де ти накачав такі м'язи?
- Та я їх, можна сказати, скачав з Інтернету.
- Як це?
- Зробив собі трикілограмову мишку.

Мирослава Баган. Жарти, смішки,
анекдоти для цікавої роботи

Текст 5.

Творчість — процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності... Представляє собою виникаючі у праці здібності людини будувати із матеріалу дійсності (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні потреби.

Філософський словник

Текст 6.

**Хто однаково всіх любить?
Всіх однаково голубить?
Кожний скося тільки гляне,
А обняти не дістане?**

Відгадай! Загадки, прислів'я,
приказки та скоромовки...

Текст 7.

**По капельке, по крошечке, по пылинке
себя твори. И каждый день тверди:
пусть я себя творю лишь по песчинке,
успею к сроку — вечность впереди.**

В.А. Моляко. Скорая помощь души

Витяг з протоколу експерименту учня десятого класу М.Б.

Дослід 1.

Інструкція.

Уважно прочитайте 1-2 рази наведений нижче текст і дайте відповіді на запитання, що наведені після нього. Ці запитання стосуються асоціацій, питань, ідей, образів, емоцій, намірів дій, що визиваються даним текстом. Їх прояв оцінюється у балах: 0 — прояв відсутній, 1 — мінімальний, а 5 — максимальний прояв. На проведення першого дослідю, а їх усього 7, надається 6 хвилин. Тому працюйте швидко, робіть стислі відповіді.

Текст 1.

Життя — форма руху матерії, якісно вища, ніж фізична і хімічна форма, але така, що включає їх у «знятому» вигляді. Реалізується в індивідуальних біологічних організмах та їх сукупностях...

Філософський словник

Запитання і відповіді на них:

1. Які асоціації (стисло запишіть їх) і наскільки сильні (підкресліть бал) визиває у Вас цей текст:

а) асоціації, схожі з текстом за темою, сенсом, значенням (запишіть) життя — це рух, щоб жити, треба рухатися (оцініть їх силу): 0-1-2-3-4-5 ?

б) асоціації, протилежні, контрастні до тексту (запишіть) смерть — стан відмови від усякого руху, бездіяльність (підкресліть бал): 0-1-2-3-4-5 ?

в) асоціації, суміжні, синтезовані, комбіновані з текстом 0-1-2-3-4-5 ?

г) випадкові асоціації _____ 0-1-2-3-4-5 ?

2. Які запитання визиває у Вас текст, що сприймається А що таке життя для мене? _____ і наскільки вони важливі для Вас: 0-1-2-3-4-5 ?

3. Які ідеї щодо тексту виникають у Вас самому спробувати визначити, що таке життя _____ і наскільки вони значущі для Вас: 0-1-2-3-4-5 ?

4. Які образи визиває у Вас прочитаний текст філософ, що розмірковує над сенсом життя _____ і наскільки вони яскраві: 0-1-2-3-4-5 ?

5. Які емоції і почуття визиває у Вас даний текст (підкресліть серед тих, що наведені далі): подив, натхнення, сумнів, задоволення, радість (та доповніть) переживання від усвідомлення живого _____ і оцініть їх глибину: 0-1-2-3-4-5 ?

6. В якому напрямі спонукає Вас думати, діяти, вчиняти сприйнятий текст:

а) в аналогічному напрямі (докладніше) _____ 0-1-2-3-4-5 ?

б) у протилежному напрямі _____ 0-1-2-3-4-5 ?

в) у комбінованому напрямі _____ 0-1-2-3-4-5 ?

г) в універсальному напрямі, що включає усі попередні _____ 0-1-2-3-4-5 ?

д) шляхом спроб і помилок _____ 0-1-2-3-4-5 ?

7. Дайте свою стислу назву прочитаному тексту Форма руху матерії _____ і оцініть креативність Вашого сприймання його змісту: 0-1-2-3-4-5 ?

Твір десятикласника М.Б.:

«Моє творче сприймання світу через слово, образ та почуття»

1. — Я люблю сочинять стихотворення, рисувать.

*Используем каждую
Неповторимую минуту,
Бессмысленно короткую
И подобную чуду.
Ступеньки своевременно
Пройденные во тьме,
Растворились совершенно,
Не напоминая о войне,
Наполнившей краской
Небо, которое через час,
Оставив жизнь яркой*

*Исчезнет с глаз.
Именно под небом
Был настоящий рай —
Вот где стал ты человеком,
Не забывай.*

У ході кількісного аналізу протоколів 25 учнів і практичного психолога (для спрощення кількісного аналізу бралися до розгляду лише 3 тексти — №1, №4 і №7) було встановлено, що творче сприймання школярами літературних текстів, в цілому, відбувається у порядку, що відповідає послідовності психічних актів, які визначені нами раніше. Воно складається із низки переплєтених одне з одним перцептивних та апперцептивних актів учня, які починаються із процесів мало усвідомлюваних асоціацій і закінчуються його значно більш свідомими намірами здійснення власних дій, що відповідають досягнутому рівню розуміння змісту і сенсу текстів, що сприймаються. Нами було підраховано сумарну кількість зазначених елементів сприймання учнями текстів № 1, 4, 7 та силу, значущість, яскравість їх прояву у двох групах учнів — сьомого та десятого класів (у групу десятикласників для врівноваження чисельності двох порівнюваних груп був включений протокол шкільного психолога О.Ю. Ходосенко, яка проводила досліді) — див. таблицю 1.

**Зведені дані про кількісні особливості творчого сприйняття текстів
№1, №4, №7 (Т1, Т4, Т7) учнями VIII і X класів**

Види актив аперцепції сприймання	VIII клас (13 учнів)							X клас (13 учнів)								
	Кількість слів			Сила прояву (бал)				Кількість слів			Сила прояву (бал)					
	T1	T4	T7	Σ	T1	T4	T7	Σ	T1	T4	T7	Σ	T1	T4	T7	Σ
1. Асоціації	27	25	10	62	29	43	30	102	29	14	13	56	43	32	42	117
а) схожості																
б) контрасту	24	11	7	42	25	28	27	86	22	10	8	40	31	26	19	76
в) суміжності	3	1	1	5	10	0	9	19	3	1	1	5	8	5	5	18
г) випадкові	4	4	3	11	16	11	18	45	5	4	7	16	17	15	14	46
2. Запитання	16	12	6	34	39	41	27	107	12	9	11	32	43	30	32	105
3. Ідеї	13	7	6	26	29	29	17	75	21	10	14	45	52	45	50	147
4. Образи	14	11	6	31	31	34	21	86	27	16	11	54	43	50	44	137
5. Емоції	22	28	20	70	39	45	26	110	23	17	23	63	45	50	55	150
6. Напрями дій (стратегії)	4	3	3	10	10	18	14	42	10	8	10	28	45	32	37	114
а) аналогізування																
б) протилежні	3	4	2	9	15	13	11	39	8	5	8	21	17	19	27	63
в) комбіновані	0	0	0	0	0	1	4	5	1	1	1	3	5	5	5	15
г) універсальні	0	0	0	0	0	0	4	4	1	1	1	3	5	5	5	15
д) шляхом спроб і помилок	0	0	0	0	8	2	4	14	1	1	4	6	5	5	5	15
7. Назви тексту	14	10	7	31	50	45	37	132	13	13	12	38	54	50	57	161
8. Твори учнів	18 речень, 4 учня	Проза							40 речень, 11 учнів	Проза та 2 вірші						

У ході кількісного аналізу даних протоколів з'ясувалося, що кількість асоціацій схожості і контрасту в обох групах учнів виявилось у декілька разів більше, ніж асоціацій суміжності і випадкових. Зазначимо, що мова йде хоча і про організований певним чином експеримент, але прояв асоціацій відбувався переважно спонтанно, непримусово, організованим був лише процес фіксації цих асоціацій, тому виявлені асоціативні тенденції заслуговують на увагу як первісні прояви творчості. Така ж нетворча тенденція властива прояву запитань, які ставляться учнями до текстів — їх кількість у десятикласників менше, ніж у семикласників. Слабкий і нерівномірний прояв вказаних асоціацій і запитань визначив негативним (чи індиферентним) чином прояв творчих особливостей сприймання літературних текстів.

Відзначимо також, що характер експонованих текстів (філософське положення — Т1, гумореска — Т4, вірш — Т7) суттєво не позначився на кількісних параметрах творчого сприймання, чого не можна сказати про якісні прояви, про що ми скажемо далі. Хоча жанр тексту об'єктивно має впливати і на кількісні параметри, але дана методика виявилась не дуже чутливою до жанрових типів тексту, що має бути враховано в перспективі.

Продовжуючи кількісний аналіз, слід зазначити, що вже за параметром аперцепційних ідей, що породжуються сприйманням текстів, спостерігається зростання їх кількості майже вдвічі при переході від VII до X класу і за кількістю (від 26 до 45 одиниць обрахунку), і за рівнем значущості (від 75 до 147 балів при максимумі 5 балів \times 13 учнів \times 3 тексти=195 балів). У цьому, на наш погляд, виявився ефект навчання знанням, умінням, навичкам за три роки — у VII-X класах. Трохи меншим виявилось зростання (майже у півтори рази) кількості та яскравості образів (відповідно, з 31 до 54 одиниць та з 86 до 137 балів). У цьому відображається переважна абстрактно-понятійна (текстуально-понятійна) «природа» традиційної освіти, в якій ця «природа» домінує над образно-емоційними компонентами змісту освіти.

Щодо безпосереднього емоційного вираження перцептивно-аперцептивного процесу, то воно продемонструвало за кількісною ознакою певний регрес (з 70 до 60 одиниць обрахунку), але водночас зростання емоційної глибини і напруженості (зі 110 до 150 балів при максимумі 195 балів). Це, на наш погляд, зрозуміла річ — абстрактно-понятійне за змістом та текстуальне за формою навчання у старших класах бере гору, домінує, стає неприродно напруженим, породжує педагогічний стрес у дітей та вчителів, але змінити це неможливо за сталих домінуючих освітніх тенденцій. Як ми побачимо далі, це також негативно впливає на прояв творчого сприймання літературних текстів.

Щодо вираження напрямків, намірів дій, а ми їх розуміємо як стратегіальні чинники творчої діяльності, відповідно до теорії творчості В.О. Моляко, то тут при певному вираженні стратегіальних дій аналізування та реконструкції ми маємо низькі показники прояву діяльнісної аперцепції в ході творчого сприйняття текстів учнями: тексти фактично не спонукають більшість учнів до креативних дій, є для цієї більшості фактами споглядання, в кращому випадку — оцінювання.

Найбільш креативними за задумом експерименту мали б бути дані за показниками 7 і 8 пунктів його процедури, в яких учень, по-перше, спонукався до формулювання стислої назви тексту (це відомий прийом психодіагностики творчих здібностей) та до самооцінки через оригінальність цієї назви свого рівня креативності, по-друге, до написання власного твору на тему проведеного дослідження. Підрахунок показав, що у VII класі кількість назв сягала лише 31 з 39 можливих. При цьому кількість назв знижувалася у семикласників при переході від тексту 1 до тексту 7, тобто не всі учні наважилися це зробити і оцінити власну креативність — усього вони надали собі 132 бали зі 195 можливих. У X класі прояв цих тенденцій трішки покращився (з 31 до 38 за кількістю назв при 39 максимально можливих та з 132 до 161 бала за самооцінкою власної креативності). Тобто суб'єктивно впродовж трьох класів, з VII по X, креативність за суб'єктивними самооцінками зростає лише на 20%. Учні майже не помітили те, що з ними відбувається об'єктивно.

Об'єктивно ж, за кількістю та якістю творів, відбулися більш суттєві зміни — якщо у семикласників тільки 4 учнів з 13 наважилися написати твори і сумарно вони склалися тільки з 18 речень (максимум передбачав 91 речення), то у десятикласників вже 11 учнів (зростання майже втричі) написали 40 речень і два вірші (один з них написала ведуча експерименту — О.Ю. Ходосенко).

Отже, кількісний аналіз дає підстави зробити попередні орієнтовні висновки (орієнтовні, враховуючи незначний обсяг вибірки та певні зауваження).

Творче сприйняття текстів як психолого-педагогічне явище у школі залишається поза організацією і дидактикою навчально-виховного процесу. Особливо це стосується уваги до асоціативної сторони перцепції-апперцепції, запитань, емоційної та інноваційної сторони процесу сприймання літературних текстів, яке статистично постає як наймасовіша діяльність у навчанні та вихованні школярів і визначає взагалі освіту за своєю формою як тотально текстуальний, текстологічний процес.

В асоціативному процесі, так само як і у дієвій стратегіальній стороні сприймання, домінують переважно аналогізаційні та протиставленнєві тенденції, що є найбільш доступними і найменш евристичними, тоді як комбінаційні, універсальні та спонтанні тенденції залишаються значною мірою в тіні, утворюючи резерв для розвитку творчості школяра.

Сприймання літературних текстів носить у семикласників та десятикласників формальний, споглядальний, моніторинговий характер, який внаслідок його рутинізації важко піддається креативізації, однак такі можливості є — через сприяння прояву асоціативного потенціалу, через організацію запитувальної активності, через повернення образності та емоційності перцептивно-апперцепційному процесові, через інноваційну пролонгацію діяльнісно-стратегіальної основи сприймання, враховуючи розуміння сприймання як дії, що властиве діяльнісній парадигмі вітчизняної психології відчуття та сприймання.

Учні VII та X класів суб'єктивно оцінюють свою креативність не дуже високо в кожному класі та її приріст впродовж трьох років навчання, тобто не усві-

домлюють цей процес, що дещо відрізняється від ще не дуже високих, але більш помітних змін в їх здатності до творення нових текстів.

Існує значний внутрішній ресурс підвищення реальної креативності учнів даних класів у таких точках перцептивно-апперцепційного процесу, як асоціативність творчого сприймання, сфера запитань, інноваційна сторона, тобто перехід від споглядальності до дієвої сторони цього процесу, в тому числі — перехід на основі трансформації перцептивних дій у стратегіальні.

На наступному, вже якісному, етапі аналізу ми розглянули змістовні характеристики протоколів експерименту, які належали семикласникам і десятикласникам, серед яких торкнемося далі лише одного з них — учня 10-го класу М.Б., котрий найкраще виявив себе у креативному плані у зазначених групах школярів. З цього протоколу ми показали раніше в повному обсязі лише перший довід даних учня.

Аналіз його протоколу (так як і протоколів більшості інших учнів) призводить до необхідності розгляду особливостей творчого сприймання літературних текстів не тільки у вузькому (окресленому при кількісному аналізі експериментальних даних), але і у більш широкому і складному якісному плані, що передбачає врахування ролі феноменів суб'єктивності, контекстуальності та опосередкованості у ситуації творчого сприймання літературних текстів.

У плані суб'єктивності очевидними є процеси не просто сприймання і розуміння окремими учнями змісту і сенсу літературних текстів, але і їх намагання встановити, охарактеризувати їх авторів, творців, кола споживачів цього тексту, а також самовизначення себе не тільки як суб'єкта сприймання, ознайомлення та привласнення цього тексту, але і як можливого співавтора і відносно автономного творця нового тексту (неотексту).

У плані контекстуальності та опосередкованості експериментальні тексти виступають для учнів у більш широкому контексті задіяних в дослідній ситуації інших усних та писемних текстів (інструкцій, запитань учнів, роз'яснень експериментатора, продуктивних відповідей та, кінець кінцем — тексту звіту про це дослідження, про що учні як піддослідні добре знають) як засобів опосередкування більш складних, що розгортаються у часі та просторі, продуктивних, творчих процесів, як складових особливого діалогу (полілогу) — між представниками різних поколінь та свого покоління — усього творчого, продуктивного, інноваційного кола людей. Все це свідчить про складний інтерперсональний характер творчого сприймання літературних текстів та про нагальну перспективу дослідження цього процесу у відповідних аспектах.

Ще одна виявлена особливість творчого сприймання стосується наявності в ініційованих в учнів дослідами літературних спробах, трансцендентних елементів духовності, пов'язаних зі стійкими та розвинутими у дитячій душі сподіваннями на Добро, Красу та Істину як умови їх існування в цьому світі.

Асоціації схожості і контрасту, актуалізовані десятикласником М.Б. у ході сприйняття текстів, сповнені глибоких, узагальнюючих, «чоловічих» думок і порівнянь. Він асоціює текст 1 з життям та смертю, текст 2 — з бездушевною сучасністю та ідеальним суспільством, текст 3 — з потребою скромно робити свою

справу та з протестом, жартівливий текст 4 — з іншими жартами та заняттями спортом, текст 5 — з відомими творчими людьми та нецікавою роботою, текст 6 — із сонцем та темрявою для всіх, текст 7 — з людиною, яка вдосконалює себе та байдужою до цього. В його асоціаціях-апперцепціях виступає власна філософія життя з творчим діалектичним поглядом на нього у дихотоміях глибоко продуманих юнаком категорій і понять. Ці апперцепції є по-справжньому творчими і продуктивними — вони начебто продовжують творчість сукупного автора(ів) текстів, експонованих йому в експерименті, інтегрують їх власним досвідом сприйняття світу. Останнє утворює той особистісний світоглядний контекст, досвід творчого погляду на світ, котрий виступає джерелом ґрунтовної апперцепції десятикласника і водночас розширюється, конкретизується.

У запитаннях-апперцепціях хлопця виявилася справжня творча програма його юнацького життя: «Що таке життя для мене?» (Т1); «Чи справді не потрібно щось міняти у житті?» (Т2); «Чому людина повинна скромно робити свою справу?» (Т3); «А чи взагалі потрібно приділяти таку увагу комп'ютеру?» (Т4); «А чи вона потрібна, творчість?» (Т5); «Яка відповідь (на загадку життя)?» (Т6); «Який сенс життя?» (Т7). Кожне запитання хлопця звучить як проблема, як тема дослідження — він забезпечений на все життя цими запитаннями, але цей проблематизуючий процес творчого сприйняття продовжується! Сприймання тексту опосередковує сприймання життя в його ще невідомих сторонах, втаємничених властивостях тощо.

Юний мислитель добре розуміє, що ні в нього, ні в авторів текстів немає готових відповідей на безліч поставлених ними та ним запитань, тому він приречений на існування в статусі «людини-запитання». Про це свідчить той факт, що у графі «Які творчі ідеї щодо тексту виникають у Вас...» він тільки у трьох досліджах із семи дав відповіді: «Самому спробувати визначити, що таке життя» (Т1), «Зменшити кількість часу, яку проводжу за комп'ютером» (Т4) та «Створити щось нове» (Т5).

В образах-апперцепціях М.Б. в усіх сприйнятих ним текстах фігурують передусім люди: «філософ, що роздумує над сенсом життя» (Т1); «суспільство, образ живої душі» (Т2); «людина, котра дає настановлення іншому» (Т3); «інтернет-залежна людина» (Т4); «творча людина» (Т5); «сонце, яке однаково всім світить» (відповідно до асоціації схожості) (Т6), «людина, що вдосконалює себе» (Т7). Обдарований юнак начебто веде рівноправний діалог з різними, значущими для нього людьми як з авторами, користувачами, партнерами з уявного перцептивного спілкування. Перцепція та апперцепція творчого спілкування має водночас комунікативні, інтерперсональні якості, завдяки чому відбувається не монолог, а опосередкований уявний діалог з кожним автором тексту і полілог із сімома (шістьома) авторами семи текстів.

Цікаво те, що обдарований десятикласник переживає при сприйнятті текстів тільки позитивні емоції і почуття: захоплення (Т1, Т2, Т4), радості (Т1, Т4, Т6), переживання «усвідомлення живого» — цей термін він уводить у свій звіт по Т1), натхнення (Т3, Т5, Т6, Т7), подиву та сумніву (Т3), задоволення (Т7) — на досить глибокому рівні (4 та 5 балів).

Не всі тексти спонукали М.Б. на стратегічні дії, але ті чотири, про які він сказав у відповідях, варті уваги: «задуматися над своєю власною душею» (Т2, стратегія а), «менше сидіти за комп'ютером» (Т4, стратегія а), «створити щось нове» (Т4, стратегія а), «творити себе» (Т7, стратегія а) та «бездіяльність» (Т7, стратегія б).

Запропоновані ним назви текстів майже очевидні, вони точно відображають сенс їх змісту, проте вони мають для обдарованого хлопця і особистісний сенс головних проблем, тематики, предмета ретельних творчих розмірковувань: «Форми руху матерії» (Т1); «Пошук живої душі» (Т2); «Працювати над собою» (Т3); «Інтерактивні розваги» (Т4); «Створювати якісно нові цінності» (Т5); «Сонце» (Т6); «Самовдосконалення» (Т7). Ну чим не програма творчого життя розумної юної людини?

Ми не торкаємося тут філологічної оцінки його твору — чудового філософського вірша, в якому юний мораліст, поет і мислитель піднявся до дивних для цього віку духовних висот, глибин мудрості та широти наукового узагальнення, що потребує більш професійного літературознавчого підходу. В його асоціаціях, запитаннях, ідеях, образах виступає юний філософ, історик, поет, у свідомості якого вже поєднані у дієвих вихідних формах складові духовно розвинутої особистості — в її спрямованості на Добро, Красу, Істину. Тексти виступають справжніми тестами на перевірку відданості невтомного мислителя зазначеним духовним цінностям життя. За результатами цієї перевірки десятикласник демонструє, як мінімум, ознаки академічно (відмінник!), творчо (асоціації, запитання, ідеї, образи, емоції, назви текстів, самооцінка, поетичний твір!) обдарованої особистості, яка помітно випереджає своїх ровесників і наближається, за результатами участі у досліджах, до рівня експериментатора — О.Ю. Ходосенко, вже «перевіреної» майже закінченим дисертаційним дослідженням, досвідом роботи вихователем дошкільнят і практичним психологом учнів загальноосвітньої школи. Вона, до речі, пише чудові вірші, перекладає їх на музику і потім виконує власні пісні, як бард, на творчих вечорах і святкових концертах у школі та за її межами. В її протоколі містяться цікаві дані щодо особливостей творчого сприймання літературних текстів вже дорослою талановитою людиною, які ми використовували у порівняльному аналізі експериментальних даних двох груп школярів як певну дорослу модель творчого сприймання текстів.

Отже, отримані в ході проведеного експериментального дослідження дані можуть бути проінтерпретовані як у вузькому, так і у широкому плані. Перший план пов'язаний з кількісним порівняльним аналізом — він дозволив розкрити деякі особливості творчого сприймання літературних текстів семикласниками та десятикласниками. Другий, широкий план інтерпретації базується на якісному аналізі протоколів експериментів — він призвів до виходу у більш вершинний, глибинний та широкий просторово-часовий контекст та у структуру інтерперсональної суб'єктності та опосередкованості, що складаються із осіб уявлених учнями «авторів-споживачів-співавторів-нових авторів текстів і неотекстів» та різних рівнів просторово-часової опосередкованості текстової динаміки.

Відбувається складний процес трансформації вихідного тексту, його збагачення за рахунок особистісної апперцепції, перехід від слабо усвідомлених до більш широко і глибоко усвідомлених текстів і неотекстів. Апперцепція відбувається не тільки за рахунок асоціювання змістовної сторони вихідного перцептивного тексту, але і за допомогою апперцептивних операцій з активного перетворення вихідного текстового матеріалу та створення нового тексту, що відповідає віковим особистісним можливостям учнів.

Індивідуальні варіанти таких трансформацій можуть не дотягувати до рівня презентованого тексту (і це стосується більшості учнів), але можуть і наближатися до їх рівня, а у поодиноких випадках — майже досягати їх рівня, як це відбулося у випадку з обдарованим десятикласником М.Б. Для більшості ж школярів властиве асоціативне репродуктивне освоєння тексту на основі найпростіших асоціацій схожості та контрасту. Більш складні асоціації суміжності й випадкові їм мало зрозумілі і майже недоступні. Те ж притаманне і генетично близьким до мало усвідомлених асоціацій більш усвідомлюваним стратегіальним діям учнів обох вікових груп.

Учням даного віку для здійснення творчого сприймання літературних текстів необхідна певна психолого-педагогічна допомога у переході до більш складних асоціативних механізмів сприймання текстів і до стратегіальних творчих дій. Слід також психологічно допомагати їм у розширенні та поглибленні їх свідомості при роботі з текстами, у максимально самостійному проходженні ними шляху повноцінного асоціювання (які схожі з процесами самоактуалізації), проблематизації розуміння тексту через запитання, генерування нових ідей, образів на основі адекватного переживання здобутків і втрат процесу сприймання, розгортання стратегіальних дій з творення неотекстів, які відповідають їх особистісним можливостям. Звичайно, що при цьому відбувається перехід від сприймання до інших інтелектуальних процесів особистості — мислення й уваги, уваги та пам'яті з опорою на актуальний досвід накопичення і реалізації знань, умінь і навичок.

Інтелектуальне і досвідне розширення свідомості (в ході певного дослідження і досвідчення) координується з розширенням комунікативної, мотиваційної, характерологічної, рефлексивної тощо сфер особистості з врахуванням її психофізіологічних задатків і схильностей. Універсальний характер тексту змушує подивитися на нього як на певний центр аналізу освітнього процесу. Тим більше, що у сучасній вітчизняній педагогіці існують підходи, пов'язані з творчим ставленням до навчальних текстів. Ми маємо на увазі дедуктивний за своєю сутністю підхід російського педагога-новатора Є.М. Ільїна, який фактично зробив предметом навчання школярів вітчизняної та зарубіжної літератури розгортання певного художнього тексту у більш широкий психологічний та історичний контекст життя персонажів творів. Ще одним прикладом творчої, вже індуктивно-дедуктивної роботи з літературними, історичними, фізичними, хімічними та математичними текстами через так звані опорні сигнали є педагогічна методологія донецького новатора В.Ф. Шаталова. Він запропонував універсальний прийом кодування певних предметних текстів шляхом створення певних графічних

семантичних символів, моделей, запам'ятовування цих моделей, а при потребі — їх розшифрування і розгортання у більш конкретні тексти.

Складність формування у дітей здатності до творчого сприймання літературних текстів пояснюється його психологічною відірваністю від живого процесу сенсорного і перцептивного спілкування, закладеного материнськими і батьківськими, сімейними і родовими традиціями. Хоча ця відірваність, відстороненість від природних зразків дещо послаблюється тим, що передача знань відбувається поки що переважно вчителем, котрий все ж спілкується з учнями, проте комп'ютеризація порушує цей ще значною мірою природний процес опосередкованого вчителем спілкування учнів з авторами виражених у текстах різноманітних знань.

Зрозуміло, чому так багато в учнів запитань про авторів текстів, образів користувачів тексту, тобто потягу до людського фактора породження, презентації і розуміння текстів. Вони самі відтворюють в процесі творчого сприймання систему особистісної суб'єктивності «автор-партнер-споживачі-коло референтних людей-себе» як читача і співавтора тексту. Дитина рефлексує на себе тексти, їх сенси, ідеї, образи, емоції, підпорядковуючи текст своєму Я.

Інша ієрархія стосується системи текстів у структурі контексту, який усвідомлюється і будується самими учнями у процесі сприймання літературних текстів.

Прояви переважно суб'єктивної творчості, певне зростання здатності до неї при переході від сьомого класу до десятого все ж не можна не помітити. Проте творчість у школі при всіх гучних офіційних деклараціях залишається ще більш бажаною, ніж реально існуючою. Дидактика школи захищає її консервативну основу, але має знати міру в цьому. З іншого боку, саме консерватизм освітніх програм і методів створює передумови для включення у навчально-виховний процес (і у сприймання різноманітних навчальних текстів як у його базовий масовидний формально-процесуальний компонент) творчих елементів. І замовниками креативізації навчально-виховного процесу виступають, передусім, самі школярі. Про це, до речі, свідчить зростання майже вдвічі в експерименті кількості первісних асоціативних ідей та образів, їх значущості у десятикласників, порівняно із семикласниками. Про те ж говорить і таке ж зростання намірів творчо діяти у визначених текстах та особистісно-стратегіальними чинниками напрямках, аналогічно або протилежним чином. Зрозуміло, чому школярам доступні переважно асоціації та стратегічні дії аналогового та інверсивного плану, тоді як асоціації суміжності і випадкові та стратегії комбінаторні, універсальні та спонтанні доступні значно менше — перші відповідають (бо це найлегше і тим небезпечніше для учня) усій системі шкільного примусу (через оцінку і вимогливість вчителів), а інші суперечать (іноді на знак протесту до сваволі традиційної школи) самій консервативній основі системи освіти.

Творчі тенденції вже давно і систематично витискуються з навчально-виховного процесу, наприклад, за допомогою тієї ж оцінки або звичних засобів заохочення чи покарання «неадекватних» учнів. Доцільне повернення творчості у школу, про необхідність чого говорять багато спеціалістів, можливе тільки через системне дидактичне опрацювання існуючих теорій творчості і передумов

сім — стратегіальної теорії організації творчої діяльності В.О.Моляко, яка підтверджена тривалими дослідженнями, зокрема його учнів і, в черговий раз підтверджується результатами нашої роботи.

Слід зазначити також, що якісний стрибок у прояві творчого потенціалу сприймання учнями текстів відбувається, передусім, у добре підготовлених школярів — так, у сьомому класі найкращі показники у творчому сприйманні літературних текстів продемонструвала академічно обдарована дівчина К.Д. (цікаво, що її твір завершується висновком: «Я не можу жити без творчості!») з творчим досвідом участі в олімпіадах, а в десятому класі — стабільно академічно обдарований учень М.Б. з творчим потенціалом, підтвердженим неодноразовою участю у низці олімпіад і конкурсів, котрий мав, так би мовити, великий стаж учбової і творчої праці у умовах школи та за її межами.

Ми бачимо, як сильні творчі особистості підлітків і юнаків через своє рефлексивне розуміння тексту оновлюють уявлення про себе, свої погляди, проблеми, про світ і себе в цьому світі тощо. Слід також зазначити, що перцептори, тобто первинні автори текстів, звичайно виступають як завершені, перфектні суб'єкти, тоді як апперцептори, тобто учні, у сприйманні яких ці тексти оживають, піддаються особистісній апперцепції, виступають як динамічні, творчо оперуючі зі змістом перцепції суб'єкти, котрі розвивають тексти, трансформують їх, оновлюють і представляють нові креативні їх версії. Такі трансформації, у випадку сприймання учнями літературних текстів та специфічних асоціативних їх перетворень іноді на протилежні або сполучені з іншими, часто нічого не залишають від вихідних текстів, хоча їх генетичний зв'язок з наступним неотекстом очевидний. Це — одна із характерних «руйнівних» ознак творчості, через що вона часто лякає носіїв традиційних сталих текстів і через що творчості іноді чиниться шалений опір... Але це природний діалектичний процес розвитку як творчості і творчості як розвитку.

Ще один важливий аспект процесу сприймання літературних текстів — це його складна опосередкованість. І мова йде не просто про тексти, які презентуються для сприймання і поступово трансформуються учнями у власний текст. Можна говорити про складну у часі та просторі ієрархію опосередкованих і опосередковуючих текстів, які реально присутні в ситуації експерименту у писемній та усній формі. Є тексти, які знаходяться у центрі та на периферії уваги, тобто свідомості. Є тексти і контексти, тексти і підтексти тощо. Тексти можуть бути як у вигляді речень, так і у вигляді слів, в деяких випадках не озвучених і не записаних. Поряд з авторами сталих текстів, що сприймаються учнями, в експеримент вступають експериментатор, учні та віртуальні особи як суб'єкти іншої текстуальної активності. І кінець кінцем, цей текстуальний генезис відносно завершується в процесі оформлення звіту, а через деякий час і він, цей звітний текст, може почати новий цикл свого життя з його текстами і контекстами, підтекстами і субтекстами. Тобто ймовірне і пост-текстове майбутнє даного звітнього тексту... Спроба описати невичерпну політекстуальність та неперервну динаміку трансформації форми і змісту текстів наших експериментальних досвідів свідчить про можливість певного пан-текстизму, що є атрибутивною озна-

кою нашої інформаційної епохи, в основі якої лежить його величність Текст в усьому його розмаїтті (варто лише увійти в Інтернет як у царину текстів, яку не можуть похитнути навіть фото- чи відеопаузи). Думка про такий пан-текстизм може порушити багато питань у розумінні дійсної природи людини, суспільства та його інститутів, передусім — освіти...

Отже, в ході експериментального дослідження творчого сприймання літературних текстів старшокласниками може бути створена певна психологічна модель цього процесу, корисна для формування нових методів розвитку і самоактуалізації творчої особистості в учнівської та працюючої молоді. Як такий ми пропонуємо креатогенний анкетинг з ініціації моральної, естетичної та наукової творчості старшокласників.

Проблема ініціації творчої діяльності молоді потребує у контексті дослідження сприймання текстів звернення до найбільш креативних аспектів її розв'язання, серед яких ми виділяємо, передусім, так би мовити, запитувальний аспект, найвиразніше представлений у деяких психодіагностичних засобах роботи психологів, наприклад, опитувальниках. Адже досвід діагностичної роботи психологів і педагогів свідчить про те, що проведення навіть традиційного опитування не обмежується лише збиранням інформації щодо особистості, але справляє на неї помітний спонукальний, розвивальний і креативний вплив. Респонденти часто повідомлять у своїх звітах, що запитання анкет (особливо закритих) часто визивають у них великий інтерес і бажання давати значно більш розгорнуті відповіді, ніж це передбачається інструкцією — давати на них лише коротку відповідь. Невисловлені суб'єктивні відповіді опитуваних на запитання анкет бувають значно оригінальнішими за змістом і повнішими за своїм обсягом, ніж очікуваний від них формальний і стислий інформаційний ефект. Врахування цієї особливості опитування може стати підставою для перетворення анкетування на цікавий творчий метод.

Для підсилення креативної функції анкетування слід дещо змінити інструкцію, зміст і обсяг запитань, доповнити базові запитання такими, що спонукають до творчості у певному напрямку. Це можна здійснити шляхом ініціації, інтенсифікації і пролонгації творчої активності опитуваних учнів у ході спеціально організованого відкритого анкетування, котре органічно переходить у форму творчого тренінгу, яку ми і називаємо анкетингом. У такому разі може розгортатися творчий процес, який відповідає розумінню творчості М.О.Бердяєвим як «відповіді людини на запит, на вимогу Бога» [1].

Слід зазначити, що стимулювання творчості запитаннями не є чимось принципово новим для спеціалістів. Згадаємо відомі в цьому плані методи, такі як «Список контрольних запитань» Е. Крика, подібний до нього список Т. Ейлоарта [4, с. 198], «Самоопитувальник для організації розумового експерименту» Г.Я. Буша [4, с. 199]. Ефективно використовує запитання для активізації творчої діяльності в авторській тренінговій системі КАРУС і академік В.О. Моляко [2; 3].

Ми вдаємося до «анкетингу» для того, щоб надати процесу творчості більш цілеспрямованого із його початку характеру, спираючись саме на самоактуалізуючу спроможність процедури опитування. Це пояснюється такою особливістю

анкетування, як систематизоване мотивування опитуваних респондентів, особливо тоді, коли вони піддаються безпосередньому усному опитуванню у групі. За цих умов спеціальне відкрите групове опитування може значно інтенсивніше стимулювати й організувати творчий процес (враховуючи елементи навіювання, змагання і взаємного обміну зразками творчості в реальному масштабі часу), ніж індивідуальна спонтанна творча діяльність. А це може забезпечити і, як свідчить наш досвід, реально забезпечує більшу творчу мотивацію, активність, продуктивність і презентабельність процесу і результатів творчості учнів.

Отже, коли спеціально організоване, пролонговане у зазначених вище функціях анкетування переростає у творчий тренінг, тоді ми і можемо називати його креатогеним анкетінгом. Ми зупинилися на варіанті духовно-креативного анкетінгу, який за своїм змістом спрямований на творчу самоактуалізацію природного для дитини прагнення Добра, Краси та Істини як основи духовності юної людини.

Відмітимо, що дана форма ініціювання й організації творчого процесу виникла і була апробована нами у грудні 2009 року, коли ми перебували у складі групи наукових співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України на науково-практичній конференції у нашій рідній школі — Новомосковському колегіумі №11 Дніпропетровської області (автор навчався в ній у V-VIII класах у 1959-1962 роках). На конференції несподівано виникла потреба у проведенні автором цих строк на прохання директора інституту, академіка Івана Андрійовича Зязюна, колективного заняття з естетичного виховання зі старшокласниками колегіуму (учнями IX, X і XI класів) впродовж одного уроку. В цих обставинах і була обрана та реалізована схема духовно-креативного анкетінгу групи учнів, котра наводиться далі.

На початку заняття після короткого привітання і констатації чудового враження від знайомства з талановитими педагогами і обдарованими учнями колегіуму (а він входить до 100 найкращих загальноосвітніх навчальних закладів України!) ми запропонували колегіантам здійснити на одному уроці коротку творчу роботу на основі їх відповідей на 12 запитань. Ці відповіді слід було записувати на аркуші чи у зошиті під номерами від 1 до 12. На кожне запитання і відповідь дається в середньому 2-3 хвилини. Запитання мають стислу і водночас більш розгорнуту (ніж у звичайній анкеті) форму і супроводжуються лаконічними коментарями і рекомендаціями ведучого. Ось ці 12 запитань.

1. Яка ідея, проблема, завдання найбільше турбує, хвилює тебе в останній час, над якою ти, можливо, розмірковуєш удень і вночі і навіть зараз? Можливо, ти спробував вирішити її в розмовах з людьми, намагався викласти у вигляді письменного твору, річної чи курсової роботи в колегіумі, записів у щоденнику тощо?

2. Що доброго, корисного для людей і себе ти хотів би зробити своєю творчою роботою за обраною темою? Який, приміром, добрий вчинок ти міг би здійснити в контексті розв'язування означеної тобою в темі проблеми? Врахуй при цьому, що добрих вчинків може бути дуже багато.

3. Що красивого, прекрасного може з'явитися на світ у процесі виконання тобою творчої роботи за визначеною темою? Чи зможеш ти, а я вірю, що змо-

жеш, написати, наприклад, коротесенького вірша, новелу, казку, есе, намалювати маленький малюнок тощо на обрану тему впродовж цього уроку?

4. Яку цікаву для людей істину, розумну ідею, вислів, положення ти хотів би знайти в ході цієї творчої роботи, сформулювати, представити і подарувати присутнім чи навіть людству?

5. Яке власне творче запитання ти можеш задати собі по визначеній темі, в якому б містилися гіпотеза, припущення, передбачення щодо морального, естетичного чи інтелектуального вирішення обраної тобою теми, проблеми?

6. Яку відповідь на своє власне запитання ти можеш дати в ході розмірковування над ним, в тому числі — своїм запланованим добрим вчинком, своїм естетичним твором, своєю раціональною ідеєю?

7. Який висновок ти можеш зробити зараз щодо значення своєї творчої роботи на попередніх шести її етапах? Ще раз повтори початок, процес і перевірку результату своєї творчої роботи на цих етапах і, якщо вважаєш за потрібне, внеси поточні уточнення, редагування, переформулювання робочих положень.

8. Продовжуючи роботу над проблемою за всіма зазначеними вище трьома напрямками, вкажи у коротенькому переліку, кому із батьків, родичів, друзів, вчителів, знайомих ти міг би довіритись і розповісти про свій майбутній добрий вчинок, про свій естетичний твір і про свою сокровенну думку — щоб вони порадили разом із тобою.

9. Хто із відомих тобі видатних філософів, митців, вчених, педагогів, діячів історії, мудрих людей рідної країни і світу міг би стати для тебе найкращим радником, експертом, ідеалом (своїми вчинками, творами, думками тощо), надійним союзником при виконанні запланованого тобою власного добродійного вчинку, при завершенні твого художнього твору і при формулюванні твоєї власної оригінальної ідеї на тему творчої роботи, за допомогою яких ти міг би продовжити розпочату цими мудрецьями справу?

10. Чи можеш ти згадати відповідні народні твори, пісні, казки, історичні пам'ятки, прислів'я, які б відповідали духу і букві твоєї творчої роботи, допомагали б тобі в її здійсненні або які ти міг би розвинути, продовжити своєю моральною, естетичною та інтелектуальною творчістю на даному занятті?

11. Чи завершив ти опис стислого плану свого добродійного вчинку, оформлення свого власного художнього твору і формулювання своєї власної ідеї на тему творчої роботи?

12. Чи зможеш ти презентувати свій моральний, естетичний та інтелектуальний твір тим, кого ти намітив у пункті 8, або публічно представити його зараз однокласникам? Якщо так, то прошу виступити з ним зараз. Якщо ж на це не вистачило часу, то закінчи його вдома і презентуй своїм батькам, родичам, друзям, вчителям найближчим часом. Подякуйте тих, хто поруч з вами, за доброзичливе ставлення одне до одного на цьому занятті і в житті. Дякую вам за активну участь у занятті, за цікаву творчу роботу та її чудові результати! Можете продовжити її далі і діяти вже самостійно за даним сценарієм, вносячи в нього власні творчі корективи!

Пропонуючи учням презентувати власні морально-естетично-інтелектуальні твори, слід активно демонструвати їм своє доброзичливе ставлення й очікування їх виступів, почуття радості від їх залучення до творчості, висловлювати своє схвалення, похвалу, компліменти тим, хто виступає, підтримувати позитивні оцінки з боку учнів виступів своїх однокласників, аплодувати разом з ними після декламації ними власних віршів, запитувати, чи це перший вірш або чи це продовження початого раніше віршування тощо. Все це забезпечить створення святкової атмосфери у перебігу та фіналі заняття. На його завершення слід обов'язково особисто похвалити і подякувати за участь у занятті тих дітей, які виявили найбільшу активність і виступили публічно зі своїми творами перед аудиторією.

Внаслідок проведення автором даного творчого уроку у формі духовно-креативного анкетінгу із приблизно 60-ма учнями IX, X, XI класів Новомосковського колегіуму №11 4 грудня 2009 року два учні зачитали свої вірші (про сім'ю та про чесність) вже після четвертого і восьмого пунктів анкетінга, а третій учень презентував свій вірш (про любов до рідного міста Новомосковська) — після дванадцятого пункту. Заняття тривало рівно 45 хвили. Як це не дивно, більшість, тобто приблизно дві третини учнів, що написали на уроці вірші, зізналися, що зробили це вперше у житті. Третина учнів написали коротесенькі тематичні розповіді, казки, новели, есе, показали малюнки. Слід відмітити, що саме поетична творчість виявилася найбільш доступною й чутливою для ініціації креатогенним анкетінгом. Далі за рівнем прояву йде моральна і наукова творчість.

Наведемо далі результати творчої роботи — висновки та вірші — деяких старшокласників Новомосковського колегіуму №1, отримані внаслідок проведення духовно-креативного анкетінгу.

Заболотний Влад, 9а: «Щоб бути по-справжньому працелюбною людиною, треба мати відповідальність та чесність»:

*Праця — це наше буття,
Праця — це наше здоров'я.
Це те, що нас годує усе життя,
Завдяки чому ми пізнаємо все більше і більше,
Вчимося на своїх помилках,
Знаходимо собі нових друзів.
Праця — це наше життя!*

4 грудня 2009 року.

Дядюра Катерина, 9б: «Не забрудній наш рідний край!»:

*Україно, ненько мила,
Ти страждаєш через нас.
Байдуже всім стало.
Не піклуються всі про тебе.
А ти завжди допомагаєш нам.
І вродючим урожаєм...
І степами, і гаями.*

*Час і нам за розум взятись,
Час тобі допомогти!*

4 грудня 2009 року.

Задержка Дар'я, 9б: «...Багато хто хоче жити в доброму суспільстві, але заважають цьому дуже горді люди!»:

*Рівність людей — це велика проблема,
Кожен хоче її розв'язати,
Але це на цей день, поки неможливо
Тому, що люди згубили себе!*

4 грудня 2009 року.

Врубльовська Ганна, 9б: «Я вважаю, що найголовніше у нашому житті — це робити добро людям!»:

*Что в жизни предстоит пройти? Не знаю.
Но твердо знаю истину одну:
Дорогу верно в жизни выбирает
Лишь тот, кто служит правде и добру.
Тернист мой будет путь и долог
И много испытаний меня ждет.
Но в душу не хочу пускать я холод,
Пускай в душе всегда весна цветет.*

4 грудня 2009 року.

Самойленко Марія, 11б: «Розв'язанню екологічної проблеми, тобто проблеми збереження життя, заважає те суспільство, яке не цінує життя і живе лише для здобуття матеріальних цінностей!»:

*Людино!...
Зупинись, озирнись — адже плаче Земля,
І розгублений люд, і голодне маля,
Плачуть трави шовкові, столочені в полі,
Плаче птаха невинна — вона у неволі.
Не дивися байдуже, не хитай головою,
Та ж усім нам єдине Сонце радісно світить,
І усім нам дарує виногради і квіти, —
Не ламай їх, Людино, не витоптуй ногами:
Все, що станеться з ними, то завершиться з нами,
Не губи ні пташину, ні зайча: все — живе,
І пощади благає, і до щастя пливе.*

4 грудня 2009 року.

Отже, створені у ході духовно-креативного анкетінгу ідеї та поезії (а ми навели лише малу частину з них) свідчать про мудрість українських школярів, про усвідомлення ними цінності життя і своєї цінності в ньому. Висловлене ними вражає глибиною розуміння і переживання найпекучіших проблем сьогодення, серед яких важливе місце посідає, зокрема проблема творчості, честі і гідності особистості.

Отже, креатогенний анкетінг може бути корисний для покращення процесу ініціації естетичної, моральної та наукової творчості старшокласників. У перспективі він може бути удосконалений, приміром, на основі кращої організації процесу актуалізації і самоактуалізації творчого потенціалу школярів (і не тільки старшого шкільного віку) та суміщення з іншими системами організації творчої діяльності учнівської молоді.

Таким чином, проведене теоретико-експериментальне дослідження творчого сприймання старшокласниками літературних текстів змушує дещо інакше подивитися на сутність самого сприймання, на його роль як важливого чинника творчої діяльності школярів, уточнити розуміння деяких скритих механізмів ініціації творчості та на можливість практичного використання отриманих даних в активізації творчого потенціалу юної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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. — 288 с.
2. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. — М.: АСТ: Москва, ХРАНИТЕЛЬ, 2007. — 672 с.
3. *Бехтель Э.Е.* Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
4. *Восприятие и действие* / Под ред. А.В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1967. — 324 с.
5. *Джемс У.* Беседы с учителями о психологии / У. Джемс. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 160с. (Глава XIX. Апперцепция. — С. 123–130).
6. *Коваленко А.Б.* Розуміння художніх текстів як психологічна проблема / А.Б. Коваленко: звіт за 2008 рік по лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К.: 2008. — 33 с. (рукопис).
7. *Моляко В.А.* Поэтическая психология / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості. Том 12. — Вип. 3 / За ред. В.О. Моляко. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. — 2007. — С. 7–21.
8. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / Моляко В.А. — К.: Освіта України, 2007. — 388 с.
9. *Общение. Текст. Высказывание.* — М.: Наука, 1989. — 175 с.
10. *Парамонов А.А.* Дарвинизм: Учебн. пособие / А.А.Парамонов. — М.: Просвещение, 1978. — 335 с.
11. *Потебня А.А.* Мысль и язык / А.А. Потебня. — К.: СИНТО, 1993. — 192 с.
12. *Психологический словарь* / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Гранзит книга», 2004. — 479 с.
13. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології (досвід особисто центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. — К.: Ніка-Центр, 2003. — 204 с.
14. *Рибалка В.В.* Психология развития творческой личности: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 236 с.

15. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В.В. Рибалка. — Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. — 575 с.
16. *Рибалка В.В.* Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. — Шк. світ, 2010. — 128 с.
17. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.

Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ НОВОЇ ТЕХНІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

4.1. Особливості розуміння старшокласниками нової інформації

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 «сиюмговенность», 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 [13]. 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.

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 [13]. 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 зумовлюється 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.

Відомо, що однією з вирішальних умов успішності процесу розв'язування задачі є адекватність та структурованість у тих, хто розв'язує задачу, будівельного матеріалу, з якого створюватиметься шукана конструкція. Зокрема, це стосується адекватності, структурованості у нього образу, картини світу.

Неусвідомлюване прагнення структурувати, удосконалити власний образ світу, свою наукову картину світу нерідко домінує при виконанні учнями творчих проєктивних завдань. Зокрема, це проявилось при виконанні експериментальних завдань, розроблених академіком В.О. Моляко, спрямованих на дослід-

ження психологічних особливостей творчого сприймання учнями нової інформації.

В експерименті взяли участь учні 11 класу (41-ша математична група) ліцею «Наукова зміна» одного з найпрестижніших і найвидатніших за науковими і навчальними досягненнями учнів державних навчальних закладів нового типу м. Києва, серед яких чимало переможців міжнародних, всеукраїнських, міських олімпіад з різних предметів, переможців III етапу конкурсу учнівських наукових робіт по лінії МАН (всього — 14 чол.).

Перед досліджуваними ставилось завдання доконструювати щось до заданої точки, розміщеної посередині аркуша А 4, орієнтованого горизонтально, назвати конструкцію і подати у вигляді тексту вербальний звіт — власний коментар щодо мотивів свого мислення, обґрунтування і пояснення своїх мисленнєвих дій. Аналогічними були умови другого і третього завдань: в другому випадку — шукану конструкцію слід було побудувати навколо двох точок, розміщених на аркуші А 4, на відстані 1 см одна від одної; в третьому випадку — три точки в центрі аркуша А 4 розміщувались як вершини рівностороннього трикутника із стороною 1 см.

Стратегія аналогізування (як і стратегія комбінування) виявляється домінуючою при розв'язуванні даних експериментальних завдань. Так, в роботі, виконаній досліджуваним Ш., зображено серію кубів, вміщених один в одний за принципом «матрьошки». При цьому учень пояснює, що: «У малому є щось схоже від великого, як діти схожі на батьків, як наша Сонячна система схожа на будову атома. І все це йде у нескінченність, тобто проектується у точку». А отже, першу конструкцію він назвав «Будова Всесвіту». Друга конструкція, виконана на основі двох заданих точок, символізує «зв'язок». Навколо кожної з точок виконані відмінні між собою побудови з квадратів, трикутників, еліпсів, і ці дві структурні ланки поєднані прямими та зігнутими під кутом лініями. Досліджуваний зазначає, що «немає двох однакових елементів, але на деякому етапі між ними завжди є зв'язок».

Виконуючи третє завдання, учень будує конструкцію, що символізує «Утворення». На основі кожної із заданих трьох точок зображені різні побудови із квадратів, кругів, трикутників. Ці три зображення з'єднуються між собою сіткою прямих ліній. Центр перетину цих ліній обведено кружком, при цьому зауважується, «якщо три елементи зв'язуються на деякому рівні, всередині цієї зв'язності може виникнути четвертий елемент».

У роботі переможця Міжнародної олімпіади з математики Андрія П. домінує математична тематика, малюнки складні і витончені. При виконанні першого завдання він намалював спочатку перспективну проекцію, потім основну проекцію, а також тессеракт (гіперкуб) — проекцію в тривимірний простір (16 сторін, 8 вершин, 24 ребра, 8 об'ємів). «Стартові дві точки» надихнули його на виконання величезного малюнка «Трикутник Серпінського» (нескінченна фрактальна структура).

Розв'язуючи третє завдання, учень зобразив кілька графіків утворення спадаючих гармонік квадратної хвилі за перетворенням Фур'є (FFT).

До числа прикладів моделювання аналогів образів об'єктів із власного досвіду можна віднести конструкцію «Сади» (Юрій Л.). Він часто буває у себе на дачі, де посаджено багато винограду, до того ж згадався вірш «Троянди і виноград». І в результаті на малюнку було зображено «фрагмент» цього виноградника з гронами на фоні прямокутної «шпалери». Ці прямокутники трансформувались у квадрат в 2-му варіанті розв'язку цієї задачі. В цьому випадку квадрат «стоїть на точці», а точка — на поверхні. Конструкція називається «Рівновага», якій дається пояснення: «Навіть одна точка може тримати весь світ і слугувати фіксатором та опорою».

Дві точки цим досліджуваним розглядаються як символ взаємодії двох об'єктів: 1) «Протистояння. Дві точки мають якимось взаємодіяти в просторі. Ось вам приклад»; 2) «Притягування».

Розв'язуючи задачу із трьома точками, Л. Юрій побудував із точок спіраль, яку назвав «Система», і пояснив, що це система точок, у якій поєднуються дві протилежні взаємодії: притягування і відштовхування. «Прикладів, — пояснив учень, — можна навести безліч».

Один з учнів зобразив гральний кубик, який символізує генерацію випадкових процесів: на одній з граней він має одну точку, а ймовірність, що одна точка буде зверху — одна до шести.

Цей досліджуваний (Ігор Х.) зізнається, що «даний тест не сприймає всерйоз» тому, аби щось відповісти на завдання, він, так би мовити, «включив» логіку міркування і написав, що «дві точки можна було б розділити прямою, щоб були у різних півплощинах, а можна було б сполучити. Якби вибрав першу версію, то не знаю, які б висновки Ви зробили». Тому він вибрав «сполучення двох точок прямою лінією», щоб написати щось.

Сполучивши три точки, цей досліджуваний отримав трикутник, який нагадав йому дах будинку. А отже, він вирішив на основі трьох заданих точок намалювати будинок.

Разом з тим при виконанні експериментальних завдань мала місце проста проекція уподобань досліджуваних. Так, Володимир С. до точки домалював колесо, а потім намагався зобразити улюблену модель мотоцикла Honda, оскільки захоплюється мотоциклами. На основі двох точок він намалював зайчика, іграшку, яка йому подобається. При виконанні третього завдання обвів три точки колом і пояснив, що це печиво із світлого борошна з додаванням крихт шоколаду, його улюблене; а намалював його, тому що саме зголоднів.

Гедоністичні мотиви знайшли прояв і в роботі Олексія Б. Спочатку він намалював корону, яка символізує його психологічний стан, оскільки школяр є учнем 11 класу, і основне, про що він думає, це вступ до вищого навчального закладу: тобто корона є символом успіху, його прагнень та планів на майбутнє. Досліджуваний зізнається, що малюнок на основі двох точок малювати йому вже було не цікаво. І він зобразив море, пляж, оскільки це буде перше, що він відвідає після вступу до ВНЗ. Досліджуваний написав, що завдання про три точки йому було вже зовсім не цікаво виконувати, тому він намалював палатку (як продовження сюжету попереднього малюнка), адже на перший місяць літа він планував похід з друзями до Криму.

Бажання бути популярним (малюнок «Зірка») і бажання спілкуватись (малюнок «Мобільний телефон») знайшли відображення при виконанні першого завдання досліджуваним Дмитром О. Причому він дає таку інтерпретацію зображення мобільного телефону: телефон — бажання спілкуватись, бажання чути; логотип ICQ — бажання завжди бути на зв'язку; камера — символ його бажання бачити співбесідника. Він називає бажання спілкування і популярності «не матеріальними», а «матеріальне» бажання «матеріалізувалось» при виконанні ним другого завдання: досліджуваний зобразив омріяний ним комп'ютер. Конструкція «Образ Я» (третє завдання) створена шляхом комбінування образів, реалізованих при виконанні попередніх завдань: в центрі рівностороннього трикутника — буква «Я», від якої направлені стрілки до вершин трикутника, в точках яких зображено: 1) мобільний телефон (спілкування), 2) комп'ютер (техніка), 3) щоденник (творчість)».

Тема розуміння душі людини часто реалізується в роботах досліджуваних. Так, учень В.Л. використовує з цією метою символ «ін — ян» (завдання №1), а при виконанні завдання № 2 — під символом нескінченності («вісімка», орієнтована горизонтально) «Життєвий шлях» написав вірш О. Блока: «Ночь, улица, фонарь, аптека...».

На думку досліджуваного Сергія К., перше, що асоціюється з точкою, є комага сонечко, оскільки вона уособлює собою добро і світло. Коли ж він зобразив дві точки, то перше, що прийшло йому в голову, був графік синусоїди, що дуже нагадує життя людини, оскільки «життя складається із злетів та падінь, що по черзі змінюють одне одного». Три точки «наштотхнули» його на ідею зобразити корінь і два листки, що з нього виходять, а вгорі — квітка.

Така ж «світла тематика» пронизує малюнки Олександра А.: 1) «Краса Геометрії»: побудова із кубів, пірамід та куль; 2) «Сонце з буквою Д і компасом»: символізує теплоту стосунків, «Д» — духовне взаєморозуміння, «компас» — бажання знайти себе в житті; 3) ініціали людини, яку люблю.

«Точка в точці, або Невидимий світ» — так назвав свою роботу Дмитро К. Намалювавши складну конструкцію із крапок, він подав таке пояснення свого розуміння точки: «Точка — абстрактне явище, її неможливо побачити, зрозуміти. В будь-якому предметі є точка, але і в ній самій є ще менші точки. Віддалені на велику відстань предмети стають плямою і, врешті-решт, — точкою. Це все і нічого — одночасно. Галактика — точка, планета — точка, людина — точка. Все залежить від сприйняття...». Другий свій малюнок він назвав «Точечное безумие» — графіки, складні побудови з точок, виконані в тривимірній системі координат. І третій малюнок «Те, що лишилось від точки» — точками зображено контур дитячої іграшки, де три точки — це її очі і ніс.

Як бачимо, в мисленнєвій діяльності цього досліджуваного має місце інерція за змістом, адже при виконанні всіх трьох завдань він оперує одним модулем — точкою.

Реалізація комбінування мала місце і в роботі досліджуваного О.Р. Так, при проведенні хаотичної лінії, що виходить з точки, йому прийшла ідея зобразити символ прискорення. На його думку, це схоже на комету (точку) з величезною

швидкістю. На основі двох точок учень зобразив символ взаємодії (зіткнення), оскільки за підсумками виконання першого завдання виникла ідея намалювати взаємодію між точками, поєднавши «дві комети».

На момент вивчення початкових умов задачі і трансформації їх в шукані умови інформаційний потенціал досліджуваного характеризується певним рівнем структурованості, зокрема, це стосується тієї складової цього потенціалу, що є «будівельним матеріалом» для створення гіпотетичної конструкції відповідно до умов задачі. Ця актуальна інформаційна складова структурується навколо певних «центрів кристалізації», обумовлених актуальними мотивами і взагалі особистісною значущістю для даного досліджуваного тих чи інших інформаційних структур, з яких вибудовуватиметься шукана конструкція.

Також вищезазначене стосується і структурованості творчого стратегіального інструментарію, за допомогою якого досліджуваній працюватиме над розв'язуванням задачі (прийоми, тактики, стратегії).

Здатність добирати і трансформувати більш чи менш віддалені аналоги та елементи комбінування, оперувати ними залежить від того, наскільки адекватно здійснюється досліджуваном диференціація актуальної інформації, аналіз структурних і функціональних властивостей об'єктів, різного роду інформаційних структур, від того, наскільки адекватною, повною, структурованою є його наукова картина світу, а отже, наскільки швидко і адекватно «знаходяться» в цьому інформаційному потенціалі саме ті інформаційні структури, які потрібні для побудови шуканої конструкції.

Це забезпечується адекватним функціонуванням у процесі творчого сприймання досліджуваном нової інформації так званого «механізму інформаційного резонансу», коли в результаті більш чи менш усвідомленого формулювання шуканих умов задачі (виходячи із початкових (заданих)) актуалізуються саме ті інформаційні структури, що є необхідними для виконання даної роботи, або оперативно здійснюється трансформація актуалізованої інформації з метою її максимальної відповідності шуканим вимогам, що і складає основу адекватного розуміння учнем нової інформації та успішного розв'язування задачі.

За твердженням С.Л. Рубінштейна, «пов'язане первісно як компонент чи умова з якоюсь конкретною практичною діяльністю, сприймання, врешті-решт, у формі спостереження переходить у більш чи менш складну діяльність мислення, в системі якого воно набуває нових специфічних рис. Розвиваючись в іншому напрямку, сприймання дійсності переходить у пов'язане із творчою діяльністю створення художнього образу та естетичне споглядання світу» [15; с. 266].

Найбільш важливою рисою сприймання він вважав усвідомлення чуттєво даного предмета, усвідомлення чуттєвої якості як властивості певного об'єкта за умови виділення предмета як відносно стійкого джерела, «випромінюючого» впливи на суб'єкта впливів і як потенціального об'єкта спрямованих на нього дій суб'єкта. В зв'язку з цим сприймання об'єкта передбачає не лише наявність образу у суб'єкта, а й певної дійової спрямованості, обумовленої рівнем розвитку певних мозкових структур, що забезпечує належний функціональний стан мозку, необхідний для здійснення спостереження. А отже, сприймання передбачає поєднання належного розвитку і сенсорного, і рухового апаратів.

При цьому сприймання не лише пов'язане з діяльністю, воно саме є специфічною пізнавальною діяльністю співставлення, співвіднесення виникаючих у ньому чуттєвих якостей предмета: чуттєві якості неначе «дістаються» з предмета для того, щоб відразу ж бути співвіднесеними з ним» [15; 267].

Сформований у процесі сприймання із чуттєвих даних наочний образ відразу ж набуває предметного значення — відноситься до певного предмета, що є означеним певним поняттям, матеріалізованим у слові, в значенні якого заінтегрована інформація про структурно-функціональні характеристики предмета, виявлені суспільною практикою. Співставлення інформації, отриманої під час сприймання об'єкта при розв'язуванні даної задачі, з узагальненою інформацією про цей об'єкт, заінтегрованою в певною мірою узагальненому образі-орієнтирі цього об'єкта, що сформований у розв'язуючому задачу, здійснюється шляхом поєднання власного досвіду взаємодії з предметним, інформаційним світом та суспільним досвідом, зокрема, зафіксованим у значенні слова, означаючого цей об'єкт. Отже, процес сприймання передбачає, зокрема, дослідження об'єкта та інструментом цього дослідження є образ, сформований із чуттєвих якостей, виокремлених в результаті безпосередньої взаємодії суб'єкта з досліджуваним об'єктом і наявної в нього (і, щонайголовніше, актуалізованої) інформації про цей об'єкт, акумульованої ним в надбаннях минулого досвіду.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що «всяке якоюсь мірою складне сприймання є, по своїй суті, розв'язуванням певної задачі, яке бере початок з тих чи інших відкритих в процесі сприймання чуттєвих даних для того, щоб визначити їх значення і знайти адекватну інтерпретацію» [15; 268].

Будучи найважливішою складовою процесу сприймання, діяльність інтерпретації є в основі сприймання будь-якої життєвої ситуації. С.Л. Рубінштейн наголошував, що лише в штучно спрощених умовах (наприклад, при психологічному експерименті) її наче б то можна нівелювати. Адже, коли «вона виділяється із сприймання в особливий процес, він, як такий, розпадається або переходить в інші процеси — мислення, осмислення, розтлумачення та ін. в одному випадку, впізнання — в іншому» [15; 268]. Ця діяльність включається в сприймання таким чином, що в ньому усвідомлюється не сама ця діяльність, а її результат — тому воно виступає як споглядання.

При сприйманні задіюється весь інформаційний потенціал людини, тому сприймання не є лише сумою відчуттів, а складним інтегральним поєднанням також і відповідним чином проструктурованих нагромаджень інформації щодо минулого досвіду взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, що стосується як характеристик об'єктів цього світу, так і операціональної інструментарію, спрямованого на побудову задумів розв'язування актуальних задач і, зокрема, на забезпечення саморегуляції в діяльності суб'єкта при подоланні ним ускладнюючих умов, супроводжуючих процес сприймання інформації.

Відомо, що сприймання об'єкта залежить від інформаційного контексту, в якому воно здійснюється. Залежність сприймання цілого від сприймання його частин, залежність сприймання величини від сприймання структури цілого, залежність сприймання частини від сприймання цілого та ін. співвідношення,

що складають основу численних форм ілюзорного сприймання, по суті, обумовлені багатофункціональністю сприйманих об'єктів та їх складових. Адже залежно від системи координат, в яких розглядатимуться об'єкти сприймання та їх складові у всій їх взаємодії, матимемо відповідні прояви їх структурно-функціональних особливостей. До того ж слід мати на увазі, що у внутрішній взаємодії певні структурні чи функціональні складові об'єкта можуть виконувати генералізуючу функцію при сприйманні інших складових об'єкта, бути домінуючими при сприйманні даного об'єкта у взаємодії з іншими об'єктами.

Оскільки в будь-якому сприйманні є певна доля узагальненості інформації (залежно від інтелектуального контексту, в який включається сприймання), сприймаючи одиничне, людина, сприймає його як частковий випадок загального. «По мірі того, як ми інакше розуміємо дійсність, ми інакше і сприймаємо її. Залежно від рівня і змісту наших знань ми не лише по-іншому розмірковуємо, але й по-іншому безпосередньо бачимо світ» [15; 279].

Сприймання людини повсякчас спрямовується і формується напрацюваннями суспільної практики людської цивілізації і будь-який процес сприймання ґрунтується на взаємодії сприйманого об'єкта з певним чином проструктурованою системою уявлень, ієрархічною системою понять. Разом з тим, зростання рівня узагальненості сприймання збільшує число ступенів його свободи, а отже, і якість структурно-функціонального аналізу та аналітико-синтетичного перетворення образу сприйманої дійсності.

Так, підключення до процесу сприймання інтересів та емоцій людини спрямовує сприймання у певному напрямку, воно спочатку набуває мимовільного характеру; а підключення вольового компонента трансформує процес сприймання в мисленнево-регульовану діяльність — усвідомлюване спостереження. Адже, «сприймання людини є в дійсності складною єдністю чуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, відчуття і думки. Воно завжди не лише сенсорна данність, але і осмислення її об'єктивного значення» [15; 282].

Осміслене сприймання об'єктів передбачає їх впізнавання, але може бути не лише ототожненням певного об'єкта як такого, що раніше був нами сприйманим, а й узагальненим впізнаванням, коли розпізнається певний об'єкт, сприйманий тут і зараз.

Отже, образ сприймання є зображенням, певною формою інформації, яка, пройшовши «випробування» на відповідність вимогам задачної ситуації, має шанс трансформуватись в мисленневий образ. Він є знаком, символом, кодом, більш чи менш адекватним орієнтиром в пошуках напряму руху мислення. Однак при цьому він лишається завжди суб'єктивним, оскільки завжди має особистісне забарвлення — в ньому знаходять проєкцію: минулий досвід людини, її мотиваційна сфера, її інтереси, погляди, переконання.

Будучи мовою власного досвіду певної людини, образи сприймання є символами, «будівельним матеріалом», з якого в процесі аналітико-синтетичної діяльності створюються гіпотетичні конструкції, що в результаті серії співставлень з вимогами задачної ситуації набувають змісту шуканих умов задачі.

Набута у відчуттях інформація, переходячи у форму образу сприймання, набуває також нового змісту, «рафінованого» відповідно до умов задачі сприймання. При цьому паралельно вибудовується як мінімум два генеральних потоки конструювання: в першому потоці «викристалізовується» сама шукана конструкція, задана умовою задачі, в другому — інструмент розв'язування цієї задачі — засіб, метод, стратегія. Обидва ці стратегічні потоки інформації беруть початок зі сприймання задачної ситуації і тісно переплетені між собою, взаємодіють протягом процесу розв'язування задачі, конкретно резонуючи на один і той же орієнтир — задану умову задачі. Уявне препарування цих потоків дає:

- 1) динаміку трансформації задуму розв'язування задачі;
- 2) динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

Інформація, отримана в результаті сприймання певного об'єкта, взаємодіє із загальною структурою інформаційного потенціалу суб'єкта і залежно від свого об'єктивного значення для самого предмета набуває в цій структурі певного місця, а у випадку, коли сприймання відбувається в масштабі задачної ситуації — для аналітико-синтетичної діяльності суб'єкта, що визначається тією чи іншою пізнавальною задачею.

Ці змістовні (елементи першого інформаційного потоку) і дійові (елементи другого інформаційного потоку) образи сприймання можуть бути настільки константними і настільки структурованими, наскільки достатньою у розв'язуючого задачу є прогностично необхідна інформація стосовно області визначення функції об'єктів сприймання та засобів взаємодії з ними з метою розв'язування задачі на основі перетворення предмета спеціальної діяльності в об'єкт мислення. Так, діяльність, формуючи образ сприймання, створює умови для усвідомлення її людиною, а це, в свою чергу, визначає можливість переносу діяльності в інші ситуації. При цьому слід пам'ятати про взаємозалежність сприймання і діяльності, оскільки виниклі у процесі діяльності образи сприймання включаються до внутрішньої структури даної діяльності, формуючи готовність до нової діяльності.

4.2. Психологічна готовність учнів до творчого сприймання інформації

Згідно з концепцією творчого сприймання, розробленої В. О. Моляко, процес конструювання нового образу здійснюється за схемою: праобраз — прообраз — образ-орієнтир — провідний образ — образ-проект — образ-рішення; при цьому трансформація інформації відбувається на основі стратегіальної організації творчої системи психіки.

При цьому дещо риторичним лишається питання: наскільки адекватно стан речей у природі знаходить своє представлення в психіці людини? Адже, наприклад, слід відрізнити комбінування як об'єктивний стан речей у природі, коли нові об'єкти створюються шляхом зміни координат, поєднання, роз'єднання існуючих речей (їх частин) і комбінування як інструмент оперування інформацією в процесі її сприймання людиною. В той же час зрозуміло, що продукти процесу сприймання (той же перцептивний образ) не характеризуються властивостями

ми фізичного світу, а обов'язково несуть на собі певне особистісне забарвлення — свого роду похідну від особистісних характеристик того, хто сприймає інформацію. Саме тому бачити людина може одне, а сприймати при цьому — зовсім інше: зоровий образ може бути дуже далеким від реального об'єкта сприймання.

Образ є відображенням певної об'єктивної реальності, а отже, її зміст складає основу змісту образу. Однак трансформація об'єктивного змісту в образно-суб'єктивний здійснюється в результаті реалізації суб'єктом певного розумового інструментарію, що забезпечує створення шуканого образу. До такого інструментарію можуть бути віднесені способи виокремлення актуальних властивостей і співвідношень заданих об'єктів (наявних предметів чи їх умовно-символічних аналогів). Виокремлення цих властивостей і співвідношень, їх фіксація у вигляді розумово-наочної картини обумовлюють основний зміст образу.

Уявлювання, будучи психологічним механізмом образного мислення, забезпечує створення образів, їх трансформацію та оперування ними. Зовнішніми умовами уявлювання є зміст і форма сприйманого наочного матеріалу, вимоги задачі, внутрішніми — селективність сприймання інформації, обумовлена інтересами людини, характерними для неї способами створення образів і оперування ними. А отже, «образ є завжди особистісне утворення (тому говорять про суб'єктивний образ)».

В образі фіксується не просто суспільний, а суб'єктивно перетворений (індивідуальний, особистий) досвід кожної людини в її реальних, нерідко неповторних зв'язках і відношеннях з навколишньою дійсністю. Тому в образі представлені не лише перцептивні властивості та ознаки об'єкта, але й особистісне ставлення до нього [3, с. 10].

Образ, за визначенням С. Л. Рубінштейна, неначе «вичерпує» з об'єкта все новий і новий його зміст. Він обов'язково характеризується певною особистісною значущістю для людини, оскільки відображає її внутрішній світ, адже і «образ світу» є структурованою системою знань людини про оточуючі її об'єкти, інших людей, самого себе, що створюється на основі селективного їх сприймання даною людиною [15].

До того ж створення цих образів, оперування ними відбувається за складних умов, коли може пред'являтися наочний матеріал, відмінний за формою і змістом: предметний, умовно-схематичний, знаково-символічний. В процесі розв'язування задачі здійснюється мисленнєве перетворення сприйманого наочного матеріалу, актуалізація образів (з пам'яті), важливих для успішної роботи над завданням; трансформація цих образів.

Різновидом образного мислення є просторове мислення, хоча просторова розосередженість елементів образу є характерною для будь-якого образу. Й до того ж його адекватне сприйняття вимагає обов'язкового вибору свого роду «системи координат сприймання об'єкта», залежно від якої певна частина заданої інформації сприйматиметься як домінуюча, інша — як фон і т.д.

З віком образи-орієнтири стають більш абстрактними, інформативними, оперативними та динамічними, в них фіксуються теоретичні зв'язки і залежності (просторові, структурні, функціональні, часові).

Так, наприклад, в дослідженнях, виконаних Котирло В. К., показано, що процес освоєння величини предметів дітьми-дошкільниками найтіснішим чином пов'язаний з розвитком диференціювання, абстрагування та узагальнення ними різних просторових ознак предметів матеріального світу. З розвитком загальної просторової орієнтації дошкільників здійснюється і освоєння ними величини. Освоєння дітьми дошкільного віку величини предмета — не просто чуттєве відображення певної ознаки, а відображення співвідношень. Його вивчення і дозволяє прослідкувати, як співвідношення між предметами, що пізнаються в процесі безпосереднього сприймання, стають потім об'єктами більш складної пізнавальної діяльності, а отже, від пізнання конкретного даного до пізнання сутності речей і їх співвідношень.

Формування просторових уявлень в учнів молодшого шкільного віку протікає в процесі засвоєння ними знань про простір при вивченні різноманітних учбових предметів і набуття дітьми практичного досвіду просторового орієнтування за умов різних видів навчальної та трудової діяльності. Можна виділити три основні категорії знань про простір, яких набувають діти в процесі початкового навчання — знання про форму, протяжність і напрям. На їх основі формуються уявлення дітей про певні предметні і геометричні форми. На основі синтезу утворюються складні просторові уявлення: синтез різних просторових співвідношень між собою, зв'язок їх з кількісними і часовими уявленнями; а саме: уявлення протяжності, відстані, площі, об'єму та ін. [12, с. 84-88].

Галкіна О. І. наголошує, що формування просторових уявлень вимагає створення умов, які забезпечують: 1) накопичення дітьми різноманітного досвіду розрізнення просторових ознак і співвідношень; 2) набування дітьми знань про простір в єдності з практикою розрізнення тих чи інших просторових ознак і співвідношень; 3) накопичення дітьми досвіду довільного уявлювання, тобто використання просторових уявлень в мисленнєвій діяльності при розв'язуванні різного роду задач. У зв'язку з цим автор виділяє такі загальні показники для характеристики ступенів розвитку просторових уявлень в учнів початкової школи: а) рівень розрізнення чи диференціювання просторових ознак і співвідношень; б) рівень використання вербального визначення учнями просторових ознак і співвідношень; в) рівень їх синтезу і зв'язків з кількісними уявленнями, а потім і з часовими; г) рівень включення самого просторового уявлення в мисленнєву діяльність учнів. При цьому виділяються три основні загальні ступені розвитку просторових уявлень у дітей молодших класів: а) перша пов'язана з розвитком розрізнення і впізнавання спочатку певних просторових ознак, а потім їх більш складних співвідношень (просторові уявлення не досить чіткі, діти здатні оперувати ними лише на рівні впізнавання в предметній дії чи наочній ситуації); б) друга характеризується розвитком в учнів здатності відтворювати в уявленні знайомі їм просторові співвідношення. При цьому відбувається накопичення уявлень і встановлення зв'язків між ними, починають утворюватись зв'язки між просторовими і кількісними уявленнями, продовжується робота по диференціюванню просторових ознак і співвідношень, в) для третьої — характерний для учнів перехід до елементів просторової комбінаторики, конструювання в уявленнях. Просторові уявлення

в їх синтезі з кількісними й іноді часовими співвідношеннями активно використовуються дітьми як опора в мисленнєвій діяльності. На цей час школярі починають самостійно словесно описувати уявлювані ознаки і співвідношення, спираючись вже на деякі елементи просторових понять [12, с. 118-124].

У проведених Б. Ф. Ломовим дослідженнях графічної і конструктивно-технічної діяльності школярів ставилось завдання експериментального вивчення процесу уявлювання (дії, спрямованої на відтворення того чи іншого уявлення і на мисленнєву зміну його). Виявилось, що успішність розв'язування задач на уявлювання залежить від міри стійкості, структурованості і диференційованості уявлень. При цьому в кожен момент розумової дії має зберігатись цілісність образу і разом з тим в ньому мають бути виділені ті деталі, які є «конструктивними елементами» при виконанні операції. Ті досліджувані, що не розв'язали експериментальних задач, оперуючи образом предмета, «гублять» чи деформують деякі його елементи — в результаті їх уявлення про об'єкт дії виявляється нестійким і не досить диференційованим. Для досліджуваних з адекватним підходом до розв'язування експериментальних задач виявилось характерним те, що вони відразу ж зображали шукану фігуру, причому могли рисувати її елементи в будь-якому порядку. Отже, до початку зображення в результаті розумових дій («подумки») у досліджуваних формується цілісний, структурний, диференційований образ.

Аналіз експериментальних даних дозволив виокремити в процесі формування розумової дії з просторовим образом три етапи: 1) практична дія з реальним предметом; 2) зовнішня дія з уявлюваним предметом (імітуючі дії, зображення предметів у повітрі); 3) розумові дії з уявленням. А отже, уявлення є узагальненим цілісним образом, в якому зафіксовано співвідношення конструктивних деталей предмета. Редукція компонентів цього образу є неначе «зворотню стороною» узагальнення, його необхідним наслідком. А формуюча роль практичних дій в розвитку просторової уяви полягає в тому, що вони забезпечують тонкий чуттєвий аналіз особливостей об'єкта дії і його змін у процесі маніпулювання, тобто забезпечують формування структурного і диференційованого образу. Сама ж розумова дія в просторовій уяві виступає як узагальнений спосіб перетворення уявлень. Суб'єкт може деформувати, роз'єднати образ, поєднувати заново частини, не уявляючи того конкретного способу, котрим це виконується практично. «Уявлювання — це не уявлення про дію, а розумова дія з уявленням. Успішність уявлювання залежить від узагальненості, структурованості і диференційованості уявлень» [12, с. 185-191].

Оскільки роботу над образом важко зафіксувати і описати (об'єктивувати), вона аналізується, зокрема, за певними продуктами діяльності, вербального звіту досліджуваного, його реакції на ряд спеціальних орієнтуючих стимулів. І якщо в поняттях відображаються логічні зв'язки і співвідношення, суттєво притаманні об'єктам, то в образах здійснюється фіксація об'єктів, в т.ч. і відразу за кількома ознаками, можливо, не завжди адекватно суттєвими для об'єктивного стану речей, але обов'язково — для індивідуального досвіду людини. Саме тому образне мислення є важливою складовою будь-якої творчої діяльності, а також

необхідною основою виховання школярів, адже, за висловом Л.С. Виготського, саме в образі відбувається той необхідний «сплав інтелекту та афекту», коли інформація стає особистісно значущою. І якщо формування наукових понять вимагає «абстрагування» учня від всього несуттєвого в його досвіді, для роботи зі створення образу є бажаною повсякчасна активізація особистого досвіду.

Дослідження, проведені І.С. Якіманською, показали, що при засвоєнні учнями інформації вводяться універсальні способи зображення, що дозволяють наочно зображати і позначати приховані від безпосереднього спостереження особливості об'єктів, зокрема, реалізується такий аналіз розглядуваних предметів, який дозволяє на основі використання графічних схем виявити такі їх властивості і ознаки, які безпосередньо не спостерігаються, не виводяться з окремого конкретного предмета [17]. Відповідно сформульовано показники прояву особливостей образного мислення: широта оперування образом, повнота образу, його узагальненість і динамічність.

Широта оперування образом — свобода оперування образом, створеним на різному наочному матеріалі, яка проявляється в якості і швидкості переходу від одного наочного зображення до іншого, перекодування його змісту — обумовлює його узагальненість (рівень абстрагованості школяра від конкретних властивостей розглядуваного об'єкта), а отже, і його динамічність, адже орієнтація учня на загальні співвідношення між певними характеристиками предмета збільшує кількість ступеней свободи елементів створюваного образу.

З віком посилюється роль вербальних компонентів у процесі розв'язування задачі. При цьому образ виконує роль регулятора і стимулятора (образ-орієнтир) логічних пошуків, побудов, результатів. Щодо характеру узагальнення образних конструкцій при роботі над задачею, то молодші школярі і підлітки будують узагальнений просторовий образ, орієнтуючись виключно на конкретні умови задачі, в той час як старшокласники здійснюють це, виходячи із суттєвих ознак, які явно не подані у вербальній умові задачі: наприклад, за способами оперування образами та їх співвідношеннями.

При розв'язуванні задачі перекодування інформації, заданої в її умові, обумовлюється різним ступенем узагальненості образів, що виникають у різних учнів. Якщо одні учні при вивченні умови задачі виходять із розгляду конкретних її даних, при цьому рядоположно розглядаються суттєві і другорядні характеристики даного об'єкта; то інші за цією «конкретикою» бачать певні абстрактні поєднання, конструкції, що дозволяє їм легко оперувати їх структурними і функціональними властивостями.

У процесі створення просторового образу здійснюється аналіз просторових властивостей і співвідношень реальних об'єктів чи їх графічних еквівалентів та оперування цими співвідношеннями і властивостями.

За визначенням І.С. Якіманської, психологічним механізмом просторового мислення є діяльність уявлювання, спрямована на довільне створення образу і оперування ним при розв'язуванні задачі. При цьому образ є основною структурною одиницею просторового мислення, він відображає всі просторові особливості сприйманого об'єкта (форма, величина, співвідношення елементів у

просторі і на площині): 1) перший характеризує зміну просторового положення образу; 2) другий — перетворення структури образу; 3) третій — перетворення структури і просторового положення образу одночасно.

Уже в момент пред'явлення умови задачі вона піддається мисленневому аналізу з метою виокремлення найбільш значущої для розв'язування задачі інформації. За підсумками досліджень, проведених І. С. Якіманською, виокремлені різні способи сприймання досліджуваними креслення, що мають стійкий характер і впливають на швидкість виконання завдання та якісну своєрідність реалізованих інтелектуальних операцій [17].

Для одних учнів характерним є застосування різних критеріїв аналізу (чуттєві і понятійні), вільна зміна критеріїв. При цьому фігури в кресленні розглядаються строго по чергові за певним алгоритмом. Властивості форми і ознаки утворення фігур враховуються при диференціації і групуванні фігур, зокрема, «рядоположних» і «взаємнопроникаючих».

Інші досліджувані в процесі розв'язування експериментальних задач орієнтуються в основному на наочно-практичні критерії аналізу (наприклад, поділ фігури на окремі частини). При вивченні умови задачі акцент робиться на аналіз «рядоположних фігур» на фоні ігнорування «взаємнопроникаючих», оскільки таким є їх просторове бачення. Оскільки в першому випадку аналіз здійснюється на основі співставлення фігур в одній площині шляхом їх співставлення: «зближення» — «роз'єднання», а в другому — необхідний вихід за межі площини з метою виокремлення спільної частини фігур в результаті їх мисленневого накладання. А отже, у таких учнів відсутній чіткий план розгляду креслення, що обумовлює труднощі у виділенні фігури із фону, і вони губляться в загальній гамі перцептивних ознак.

Причому вищевказані особливості аналізу креслення є характерними для одних і тих же досліджуваних на матеріалі різних завдань. До того ж не спостерігалось з віком суттєвих змін у способах сприймання креслення. Ці відмінності в сприйманні креслення здійснюють значний вплив на характер створюваного на цій основі образу. Так, у тих учнів, у яких склались певні алгоритми сприймання зображення, мали місце цілком сформовані індивідуальні підходи до створення геометричного образу.

І якщо спробувати побудувати модель психологічної готовності до творчого сприймання інформації, в самому найпершому наближенні, то, як мінімум, вона структурується в тривимірній системі координат. Вісь абсцис відображає рівень системної організації так званого «будівельного матеріалу», з якого створюватимуться нові конструкції. При цьому ближче до «нуля» (початку відрілку) — «будівельний матеріал» із сфери наочно-дійового конструювання, а чим далі від «нуля», тим елементи конструювання стають більш абстрактними, більш досконало системно організованими, що забезпечує в разі необхідності їх швидку і точну актуалізацію і «доводку», тобто трансформацію відповідно до наявних умов задачі. Тобто на осі абсцис, так би мовити, «зосереджується» інформація, що відображає знання людини про навколишній світ (зовнішній і внутрішній), образ світу, картину світу, те, що складає основу обізнаності.

На вісь ординат проектується той емоційно-вольовий інструментарій, що забезпечує творче сприймання нової інформації. Інтереси, мотиви, вольові зусилля, переконання і, врешті-решт, *вiра* виконують важливу регулюючу функцію в процесі творчого сприймання. На цій осі координат ближче до нуля мають місце спонукання, обумовлені зовнішніми стимулами, більш, а потім менш жорсткими — від жорсткого зовнішнього примусу до взаємодії з певною інформацією, до появи у сприймаючого інформацію певної зацікавленості нею.

Тобто вектор розвитку емоційно-вольового інструментарію творчого сприймання спрямований від нульової самоактивності до рівня глибокої віри, високо-розвиненої системи адекватних переконань.

Вісь Z відображає системну організацію суто операційного творчого інструментарію людини. При цьому вектор розвитку цього інструментарію спрямований від застосування певних прийомів, способів переробки нової інформації, препарування і трансформації інформації до реалізації стратегій її перетворень, основу яких складають елементарні комбінаторні дії: з'єднання, роз'єднання, зміна параметрів — на цих діях ґрунтується реалізація стратегії комбінування; а також співставлення — основа стратегії аналогізування та реконструювання.

Як свідчить дана модель рівень готовності до творчого сприймання визначається трьома координатами:

1) рівнем структурованості, функціональної організованості «будівельного матеріалу», що дозволяє швидко актуалізувати потрібну інформацію;

2) рівнем стратегічності операційного інструментарію;

3) рівнем системної організації емоційно-вольових регуляторів.

З цієї системи координат видно, зокрема, що при наявності у людини великої віри творче сприймання нової інформації може здійснюватися на фоні мінімальних показників по осях X і Z, тобто в результаті «одкровення». І якщо певні емоційно-вольові регулятори потенційно можуть бути сформовані чи удосконалені в процесі тренування, то навряд чи можна так стверджувати стосовно «віри». Дослідження регуляторів творчого сприймання «з позицій осі ординат» є особливо складним і відповідальним.

4.3. Дослідження стратегій творчого сприймання старшокласниками нових технічних об'єктів

У психологічній літературі продукт сприймання, як правило, визначається як цілісний образ, що відображає єдність структури і властивостей об'єкта. За твердженням Б.Г. Ананьєва, до такого визначення варто було б додати, що цей образ виражає також цілісність суб'єкта і взаємозв'язок у ньому різних властивостей. А отже, цілісний або інтегральний образ може розглядатись як свого роду функціональний орган поведінки, який впливає на організацію численних станів життєдіяльності в певних ситуаціях розвитку [1]. Підхід до сприймання як функціонального органу поведінки вперше був започаткований А.А. Ухтомським у його вченні про домінанту. На його думку, найважливішим психологічним ефектом домінанти є інтегральний образ як результат дуже складних афферентних синтезів з величезної маси поточної інформації. Він вважав, що динамі-

ка домінанти є важливим механізмом «переінтеграції» минулого досвіду: «Кожного разу, коли в наявності системоккомплекс домінанти, є і передумовлений нею вектор поведінки. І її природно назвати «органом поведінки», хоча вона і рухлива, як вихровий рух Декарта» [11, с. 300].

У домінанті поєднуються різного роду властивості (констеляції нервових центрів, регулятора станів життєдіяльності, функціонального органу поведінки, інтегрального образу) як прояв принципу оптимальної дії центральної нервової системи, яку А.А. Ухтомський протиставляв принципу економії сил організму.

А отже, сприймання є безпосереднім чуттєвим відображенням людиною зовнішнього світу і регулятором взаємодії людини з предметами і явищами навколишнього середовища.

Обґрунтовуючи феномен домінантності зорової системи, Б.Г. Ананьєв формує чотири фактори: 1) «цілісного предметного характеру образу, тобто відображення структурної єдності речей, які сприймаються і відносяться до певного простору навколишнього середовища; 2) предметної дії, за допомогою якої людина оперує цими речами і змінює їх, практично перетворюючи їх структуру і властивості (а сприймання в свою чергу є регулятором дії); 3) сигніфікації (позначення) сприйманих речей, завдяки чому узагальнюється, абстрагується і зберігається в якості констант перцептивне знання; 4) просторова організація образу» [1, с. 24-25].

Він вважав, що в психологічному і духовному розвитку людства тісно пов'язані дві тенденції: переведення всіх образів будь-якої модальності на зорові схеми (тенденція візуалізації чуттєвого досвіду) і розвиток сигніфікативної функції мовлення через абстрагуючу і регулюючу роботу думки. Візуалізація і вербалізація у взаємозв'язку визначають механізм і динаміку уявлень людини. А отже, зорова система, яка має здатність перетворювати невидиме у видиме, візуалізувати будь-які чуттєві сигнали, працює на трьох рівнях: сенсорному (відчуття), перцептивному (сприймання), апперцептивному (уявлення).

І.С. Якіманською виділені три основні типи оперування образом шляхом уявлювання: а) мисленнева трансформація просторового положення фігури (без зміни її загальної конфігурації); б) зміна структури фігури (її форми, величини); в) зміна положення і структури. Це обумовлює характер труднощів в оперуванні образом: одним досліджуваним важче переорієнтувати фігуру в просторі і зафіксувати її в новому положенні, інші таку трансформацію здійснюють легко, однак виникають труднощі з мисленневою видозміною структури образу фігури, труднощі в поєднанні вихідних елементів у нове ціле, їх фіксуванні у новій конфігурації. Зазначається, що ряд вказаних труднощів можна зняти, якщо дозволити досліджуваним працювати над розв'язуванням задачі, практично маніпулюючи об'єктами, їх наочними моделями. А отже, процес створення образу реалізується на основі єдності інваріантності і варіативності [17].

З метою дослідження проявів стратегій сприймання старшокласниками нових технічних об'єктів у ролі експериментальних задач були реалізовані конструктивно-технічні задачі на передачу обертового руху (з дисертації В.О. Моляко). Досліджувані — учні 11 класу гімназії № 1 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Чернігова.

Досить часто досліджувані при вивченні початкових умов задачі вбачають їх у вигляді образу взаємодії валів, що обертаються. Так, при розв'язуванні задачі №1 досліджувана пояснює: «Якщо ми маємо умову, згідно з якою перший вал рухається вправо і це не можна змінювати, то слід прикласти інший, другий вал і вони почнуть рухатись в протилежні сторони один від одного. Звісно для руху їх треба «замкнути». В даному випадку під словом «замкнути» учениця розуміє поєднання валів за допомогою прямих шестерень. Саме поєднання двох прямих шестерень вона зобразила на малюнку, ілюструючому сформульоване нею вербальне пояснення.

Вибудовуючи конструкцію, яка б дозволяла зупинити обертання другого валу, не зупиняючи перший вал, ця досліджувана повторює рисунок-розв'язок першої частини задачі №1 і додає до нього ще одну пряму шестерню, змістивши її під першими двома по центру, і дає таке обґрунтування: «Третій вал можна наблизити і віддалити. Звичайно, тоді механізм зупиниться, а як тільки віддалимо, звісно за рахунок першого валу, який обертається, другий також почне обертатись».

Слід зазначити, що значна частина тривалості розв'язування експериментальних задач досліджуваними витрачається на побудову образу структурних елементів, за допомогою яких вали з'єднуються, наприклад, різного роду шестерень. Так, спочатку учні приходять до висновку, що для обертання валів вони мають «зчеплюватись» якимись елементами. В результаті ряду спроб поєднати вали так, щоб виконувалась умова задачі, формуються вимоги до структурних і функціональних характеристик шуканих елементів.

Так, при розв'язуванні задачі №1 учень розмірковує: «Ставимо коліщатко у формі «сонечка» на вал 1. Зубчики будуть зачіплювати «крила» верхнього валу і нижній вал буде рухатись у певному напрямку. Висота зубчика повинна бути як на малюнку (значення 1). Щоб зупинити вал 2, треба перемістити коліщатко по вертикалі вгору, щоб центр коліщатка був на одній лінії з центром «обертання валу».

Спроба «сконструювати» поєднання структур для передавання функцій продовжується і при розв'язуванні цим досліджуваним задачі № 2. До горизонтально розміщених валів приєднуються (не по осі, як і при розв'язуванні задачі № 1) «сонечка» із розв'язку попередньої задачі. Однак при намаганні поєднати їх у взаємоперпендикулярному варіанті стає зрозумілим, що для цього потрібна ще одна з'єднувальна ланка, і вона, на думку досліджуваного, повинна мати кінчну форму. Учень при цьому дає таку вербальну інтерпретацію: «Для розв'язування задачі № 2 потрібні два «коліщатка» і одна трикутна штука, щоб передати рух».

Хоча побудовані цим досліджуваним підходи до розв'язування конструктивно-технічних задач на передавання обертального руху в процесі роботи над експериментальними задачами № 1 і № 2 мали певні результати, спроба реалізувати їх при розв'язуванні задачі № 3 виявилась безрезультатною: учню не вдалось сконструювати навіть дуже приблизний варіант задуму розв'язування.

Якщо попередній досліджуваний продемонстрував «надто наближене» розуміння умови задач («коліщатка у формі «сонечка» приєднувались до валів не

по осі), то наступний учень дорисував до валів (задача №1) прямі шестерні відповідно до осі валу. При цьому він пояснює: «До нижньої частини першого валу приєднуємо зубчасту коліщатку: так другий вал буде обертатись у правий бік», що свідчить про більш адекватне розуміння цим учнем умови задачі. Хоча разом з тим другу вимогу першої експериментальної задачі йому реалізувати не вдалось, оскільки «вал 2 є нерухомим, то нічого робити не треба». Так, під впливом ситуативного прочитання другої вимоги першої задачі у досліджуваного сформувалось неадекватне бачення технічної ситуації, адже при розгляді першої вимоги такої інерції сприймання технічної інформації не спостерігалось: у запропонованій автором конструкції вал 2 обертався у відповідному напрямку. А при розгляді другої вимоги першої задачі домінуючий вплив на розуміння ситуації, напевне, здійснив той факт, що, згідно з умовами першої задачі, вал 1 обертається у вказаному напрямку. В той же час про вал 2 так не сказано в умові, і в учня формується таке хибне розуміння умови задачі: вал № 2 нерухомий.

Пристаючи до розв'язання експериментальних задач, учні орієнтуються на наявний у них спектр уявлень про структурно-функціональні характеристики розглядуваних технічних об'єктів. Так, наприклад, учениця, розв'язуючи першу задачу, лише розмірковує про взаємодію векторів сил: «Щоб змусити вал 2 обертатись, треба спочатку докласти до нього якусь силу. Отже, припустимо, що ми доклали силу і вал 2 почав обертатись вправо. Але нам ще треба, не зупиняючи обертання валу 1, зупинити вал 2. Щоб це зробити, треба розмістити вал 1 посередині валу 2. Таким чином ми зупинимо вал 2, не зупиняючи при цьому вал 1». Отже, в запропонованій версії зовсім не згадується про шестерні. Умови розв'язування експериментальної задачі 2 є складнішими порівняно з попередньою задачею і зобов'язують до необхідності залучення шестерень до процесу пошуку розв'язку: «Щоб передати обертання валу 1 на вал 2, якщо їх геометричні осі не співпадають, треба з'єднати їх шестернею посередині. Таким чином, зубці будуть взаємодіяти між собою».

На фоні невірної розв'язку другої задачі вибудувався і невірний підхід до розв'язування третьої задачі: «Можна поставити ці вали поряд, щоб вони взаємодіяли між собою. Таким чином, вони будуть обертатись у тих напрямках, у яких вказано».

Оскільки у даного досліджуваного структура для передачі обертання між паралельними валами не є сформованою, то і розв'язок задачі № 2 він запропонував невірний. Він вважає, що треба: «Просто до кінців валів приєднати коліщатка так, щоб зубці зчеплювалися. Перший вал буде рухатись вниз, то і коліщатко на валу 2 теж послідовно рухатиметься донизу, а отже, і сам вал 2».

Помилкове бачення функціональних можливостей цієї реалізованої структури обумовило і невдалу спробу цього досліджуваного розв'язати задачу № 3. Адже до цієї роботи він намагався приступити, використовуючи все те ж недосконале поєднання «коліщаток» без належної оцінки їх функцій. У підсумку розв'язування експериментальної задачі № 3 маємо: схему графічної умови задачі № 3 з продовженнями осей валів до їх перетину (із зображеннями прямих шестерень на валу 1 і валу 3), а також зображення поєднання трьох прямих шес-

терень (перекреслене). Отже, спроба розв'язати задачу №3 виявилась невдалою через відсутність адекватних уявлень про можливі засоби передачі обертання з валу на вал, а також через слабкість логічного аналізу результатів кожної з ланок процесу побудови шуканих структур для передавання обертального руху, а саме: через неадекватну оцінку їх функціональних можливостей.

Напрацьовані досліджуваним домінуючі структури при розв'язуванні першої задачі, як правило, реалізуються ним і в процесі роботи над наступними двома задачами. Так, у даному випадку учень оперує елементом комбінування, модулем, котрим виявився «вал із зубцями». З метою розв'язування другої задачі він пропонує «поставити вертикально між першим і другим валом ще один вал». При цьому ним ігноруються вимоги щодо відстані між валом 1 і валом 2, як по вертикалі, так і по горизонталі. Спроба розв'язати третю задачу також ґрунтується на використанні модульного елемента: «Щоб забезпечити рух валів 2 і 3, потрібно перемістити вал 1 до правого кінця валу 3, а вал 2 — до лівого кінця валу 3». Як бачимо, пропонується невірний розв'язок, оскільки зокрема має місце прояв інерції за змістом, коли при побудові конструкції реалізується структура для виконання нею невластивих їй функцій.

Намагання побудувати адекватну структуру для передачі обертального руху з валу на вал має місце і в роботі досліджуваного, який пропонує під'єднати до валу 1 коліщатко горизонтально, а до другого валу — вертикально: «І якщо ці коліщатка поєднати, то коліщатко 2 за допомогою коліщатка 1 буде обертати вал 2. А щоб виконати другу умову задачі №1, треба «зняти коліщатко з валу 2». Це ж поєднання коліщаток пропонується використати і при розв'язуванні задачі №2, не зважаючи на те, що в результаті напрям обертання валу 2 не відповідатиме умові цієї задачі. Той же модуль реалізований і в роботі над завданням №3: задіяно дві пари прямих шестерень, однак для під'єднання четвертої з них пропонується використати додатковий вал, що суперечить умові задачі.

Взагалі, якщо у розв'язуючого дану експериментальну задачу є невирішена актуальна проблема (навіть надто віддалена від області визначення функцій стосовно експериментальних задач, то вона «кристалізується» в певну інформаційну структуру (певну матрицю), яка мимоволі здійснює системоутворюючий вплив на процес розв'язування експериментальної задачі досліджуваним. Ця «хронічно» нерозв'язувана задача наче «фонить» на весь інформаційний потік, «випромінюваний» досліджуваним, здійснює модулюючий вплив на функціонування інформації: посилює (послаблює) взаємодію інформаційних структур, трансформує стратегії, спрямовані на конструювання нових побудов із наявних структурних і функціональних інформаційних блоків.

Наступний досліджуваний також намагається приступити до розв'язування задач, не згадуючи про шестерні. Так, розв'язуючи задачу 1, він пропонує: «1) Щоб примусити обертатись вал 2, треба, щоб перший вал дотикався до нього. І тоді, якщо вал 1 обертається вправо, то вал 2 буде обертатись донизу; 2) Щоб зупинити другий вал, треба до другого валу з будь-якої сторони доєднати вал 1». Щоб розв'язати задачу №2, цей учень пропонує просунути прут через вал 1 і вал 2. Однак при розв'язуванні третьої задачі без ідеї використання шестерні не вда-

лось обійтися — зубчату передачу прийшлося створити. Але оскільки шестерні були прямими, то розроблений варіант розв'язку (поєднання трьох прямих шестерень), хоча і відповідав заданим в умові задачі напрямом обертання валів, однак міг бути реалізованим лише в тривимірному просторі, що виходило за межі початкових умов задачі.

Причиною невірної розв'язку задачі може бути неврахування всіх складових умови задачі. Так, наприклад, досліджувана пропонує для зупинення обертання валу 2, не зупиняючи вал 1 (задача №1), «дуже сильно притиснути вал 1 до валу 2, так, щоб під тиском вал 2 зупинився». В той же час з метою розв'язування задачі №2 вона вважає за доцільне «припаяти металевий стержень до першого і другого валів і таким чином примусити вал 2 обертатись». Отже, знову ж таки, як на фоні забезпечення адекватності заданих напрямів, так і за загальним принципом обертання валів, виявляється недосконалою сама структура, що здійснює передачу обертання.

Часом досліджувані демонструють значне ігнорування умов експериментальних задач. Навіть більше того, вносять свої корективи в формулювання початкових умов, вважаючи це за можливе. Наприклад, «щоб заставити вал 2 обертатись в одному із двох напрямків, необхідно вал 2 поставити у вертикальне положення і з'єднати з валом 1. Тоді вал 1 і вал 2 обертатимуться в одному напрямку» (при цьому учениця зображає два вали на одній вертикальній осі й уточнює: «з'єднано за допомогою стержня, на котрий одягнено два вали»). Таким чином, на її думку, із розв'язуванням експериментальної задачі вона справилась. Цікаво, що в ролі передаючої обертання структури використовується прямий стержень, що є можливим для версії, зображеної нею на рисунку, і неймовірним в масштабі роботи над виконанням першого експериментального завдання.

По аналогії із виконанням задачі №1 при розв'язуванні другої експериментальної задачі була реалізована та ж сама передача — металевий стержень, але зігнутий під кутом 90° . Розв'язок, звичайно, невірний, однак цікаво прослідкувати трансформацію образу передачі обертання з валу на вал. Якщо дана учениця вважала за можливе використання металевого стержня з метою розв'язування перших двох задач, то при розв'язуванні третьої задачі залучає (за її термінологією) — «зубчаті кільця». Хоча в даному випадку з метою передавання обертання був використаний ще й додатковий вал, однак у підсумку функціонування створеної конструкції напрямки обертання другого і третього валів не відповідають вимогам задачі.

При цьому представляє інтерес, як саме досліджувана приходить до конструювання образу шестерні. Так, якщо при розв'язуванні першої і другої задач їй «вдалось обійтись» без шестерні, то, згідно з умовами третьої задачі, довелося мати справу не з двома валами (як у задачах 1 і 2), а з трьома.

Тож досліджувана приходить до висновку про необхідність поєднання цих трьох валів зубчатими кільцями. Причому вона дає пояснення, як саме взаємодіють вали: «На валу 1 знаходиться головне зубчасте кільце. На його зубчики (на зубчики кільця) попадають зубчики останніх двох валів. Ці кільця обертаються в тому напрямі, в якому повинні обертатись вали».

Як показники адекватності сприймання технічної інформації досліджуваними були реалізовані такі показники: 1) передача обертального руху з валу 1 на вал 2 здійснена без застосування з'єднувальних ланок, напрями обертання валів не відповідають умові задачі; 2) передача обертального руху здійснена без застосування з'єднувальних ланок, напрями обертання валів відповідають умові задачі; 3) побудова неадекватної конструкції передачі обертального руху; 4) неоптимальна конструкція передачі обертального руху; 5) оптимальна конструкція передачі обертального руху.

Стосовно досліджуваних розподіл за вищезазначеними показниками виявився наступним. Розв'язуючи першу задачу, 37,4% учнів спробували передати обертальний рух з валу на вал без застосування з'єднувальних ланок, при цьому напрям обертання введеного валу є неадекватним; а 62% досліджуваних спробували побудувати конструкцію передачі обертального руху, яка виявилась неадекватною.

При розв'язуванні задачі №2 розподіл досліджуваних виявився аналогічним, це може бути обумовлено тим, що в умовах перших двох задач фігурують два вали і учні в процесі роботи над другою задачею реалізують аналогізування, використовують структурні побудови, створені при розв'язуванні першої задачі.

Специфіка роботи над третьою задачею полягає, зокрема, в тому, що розв'язуючому доводиться мати справу з трьома валами, а отже, вирішити цю задачу, орієнтуючись лише на аналогізування, неможливо. Однак вона може бути розв'язана за допомогою комбінування аналогів. 6,2% досліджуваних запропонували розв'язати цю задачу шляхом передачі обертального руху без застосування з'єднувальних ланок (напрями обертання валів у розробленому розв'язку не відповідають умові задачі). Половина досліджуваних побудували неадекватні конструкції передачі обертального руху. Лише 12,4% учнів змогли розробити адекватну (але неоптимальну) конструкцію передачі обертального руху.

Отже, готовність учня до творчого сприймання інформації обумовлюється рівнем структурованості змісту того «будівельного матеріалу», з якого учень створює шукану конструкцію. Адже для побудови образу, а також оперування ним, необхідно не лише бачити «внутрішнім поглядом» деталі і властивості розглядуваного предмета, але й разом з тим (водночас) аналізувати просторові співвідношення, функціональну взаємодію елементів, відволікаючись від деталей.

Залежно від індивідуальних особливостей сприймання інформації цей шуканий образ може характеризуватись чіткістю деталювання, якістю і разом з тим стійкістю, статичністю, що ускладнює спроби здійснити його трансформацію.

Разом з тим для інших учнів є характерним ігнорування необхідності належної деталізації інформації. Створювані ними образи схематичні, на папері вони подані частіше у вигляді ескізів, ніж чітких деталізованих рисунків. Оскільки домінуючою лінією побудови образу є виокремлення схеми просторових, функціональних співвідношень, результатом діяльності такого роду досліджуваних є спектр конкретних образів, що характеризуються динамічністю, змінюваністю. Такі учні не вважають за необхідне «прорисовувати» окремі структурні складові шуканого образу, логічно обґрунтовувати створені конструкції, в результа-

ті чого створюється враження, що розв'язки задач ними знаходяться швидше за рахунок кмітливості.

При розв'язуванні експериментальних задач мають місце прояви таких інерціальних тенденцій, як: інерція за змістом, коли учень оперує певним модулем, розв'язуючи цикл запропонованих задач (наприклад, це може бути пряма шестерня при розв'язуванні ряду конструктивно-технічних задач на передачу обертового руху, в т.ч. на взаємно-перпендикулярних валах; інерція за формою, коли досліджуваний здійснює конструктивні перетворення в межах певної ділянки простору, не вдаючись до спроб вийти за рамки просторового обсягу виконуваних перетворень, що з великою ймовірністю могло б зорієнтувати його на знаходження оптимального розв'язку).

Структурованість образу-орієнтира, на основі якого ґрунтується процес побудови досліджуваного шуканого розв'язку, є також важливою характеристикою його «будівельного матеріалу». Звичайно, можуть мати прояв індивідуальні відмінності учнів у виборі семантичних опорних ознак при аналізі умови задачі залежно від форми її подачі: словесна, графічна, знаково-символічна.

За умови, коли у досліджуваних певною мірою сформовані структури для передачі обертового руху, в процесі розв'язування ними експериментальних задач мали місце прояви реалізації стратегій комбінування і реконструювання.

Якщо ж такі структури відсутні в інформаційному потенціалі учня, то процес розв'язування експериментальних задач спрямований на побудову цих структур, а отже, при цьому мають місце прояви стратегії аналізування, оскільки робота зводиться до формування образу шуканої структури, його уточнення, удосконалення. Коли робочі структури належним чином сформовані, відбувається трансформація стратегії розв'язування задачі: стратегія ускладнюється за змістом: здійснюється перехід до комбінування та реконструювання в процесі розв'язування задачі, також поширюється масштаб функціонування стратегії (більш значна область функціонування експериментальної задачі в інформаційному полі досліджуваного охоплюється дією даної стратегії).

4.4. Методичні засоби розвитку готовності старшокласників до творчого сприймання нової технічної інформації засобами КАРУСу

Згідно з концепцією творчого сприймання інформації, розробленої академіком Моляком В.О., творче сприймання передбачає сприйняття нового предмета або творчість проявляється при сприйманні чогось відомого у віднайденні нових елементів, ознак і т. ін. При цьому процес сприймання починається з активізації оперативних і глибинних структур... Таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюга «праобраз — прообраз — образ-орієнтир». У зв'язку з цим суттєвим є положення автора, згідно з яким: «У будь-якому випадку розв'язання нової задачі формування творчого перцептивного образу конструкції відіграватиме роль організуючого і регулюючого процес проекту, або ж, навпаки, коли йдеться про створення неадекватного, хибного образу виступати в ролі блокіратора» [9, с. 8].

Залежно від системи координат аналізу функціонування ланцюга трансформації інформації «процес конструювання (проекування, побудови) нового образу, нового смислового утворення протікає за схемою: ПРАОБРАЗ — ПРООБРАЗ — ОБРАЗ-ОРИЄНТИР — ВЕДУЧИЙ ОБРАЗ — ОБРАЗ-ПРОЕКТ — ОБРАЗ-РОЗВ'ЯЗОК», при цьому «нетворче» сприймання розглядається як фіксація чогось, а «творче» як вже розуміння, пояснення, тлумачення чогось (незалежно від глибини такого роду тлумачення, чи розуміння) [9].

Ефективність навчально-виховного процесу в школах і позашкільних закладах значною мірою залежить від рівня розвитку в учнів здатності до творчого сприймання нової інформації, що складає основу їх готовності до розв'язування дослідницьких задач. При цьому слід мати на увазі, що будь-яка дослідницька задача є, насамперед, конструктивною задачею.

Виходячи із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, конструктивне мислення пов'язане, насамперед, із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

Конструктивне мислення спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, — взагалі актуальної інформаційної структури — на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії — з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу — часові, інформаційні, обмежуючі, заборонаючі.

Внутрішні умови — це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх системної організації, тобто ступінь суб'єктивної структурованості того «будівельного матеріалу», з якого створюватимуться гіпотетичні конструкції, та рівень розвитку операційної і мотиваційної складових конструктивного мислення, — взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі, а отже і до творчого сприймання нової інформації.

При цьому розв'язування конструктивної задачі може здійснюватись (залежно від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

1) переструктурування наявної інформації, виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;

2) доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;

3) цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Продуктами творчого сприймання в процесі розуміння умови задачі є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов'язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює «доводку» взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв'язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція (розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня «згорнутості».

Відповідно до вищеподаної моделі готовності особистості до творчого сприймання інформації одним із критеріїв розвитку творчого сприймання учнями нової інформації може бути творчий рівень задач, що розв'язуються учнями на уроках та в позаурочний час. Відповідно мають місце такі рівні конструктивного мислення школярів:

1. Робота учнів над задачею полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого педагогом (іншими людьми).
2. Учні самостійно розробляють задум розв'язання задачі.
3. Учні самостійно формують умову задачі, розробляють задум її розв'язання і т.д.
4. Учні здійснюють самостійну постановку проблеми, формують умову задачі та розробляють задум її розв'язання.

Важливим критерієм розвитку творчого сприймання учнями нової інформації є рівень адекватності трансформації початкових умов задачі в шукані її умови.

1. Суть початкових умов задачі лише незначною мірою представлена в формулюванні шуканих її умов.
2. Шукані умови задачі в основному ґрунтуються на змісті початкових її умов.
3. Формулювання шуканих умов за змістом абсолютно точно відображає всі вимоги задачі, задані в її початкових умовах.

Розв'язування конструктивних задач здійснюється за допомогою певних «інструментів», тому наступним критерієм розвитку творчого сприймання школярами нової інформації може бути рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто рівень системної організації творчого інструментарію учня. Індикаторами розвитку творчого сприймання школярами нової інформації можуть бути такі рівні використання цих засобів:

1. Учень застосує певні прийоми й способи конструктивної активності з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.
2. Учень володіє засобами конструктивних перетворень, які необхідні для виконання творчих завдань.
3. Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування конструктивної задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Наступним критерієм розвитку творчого сприймання школярами нової інформації є новизна продукту їх діяльності. Рівні новизни:

1. Суб'єктивна новизна (відкриття учнем для себе у процесі творчої взаємодії із навколишнім світом уже відомих закономірностей його побудови та розвитку).
2. Об'єктивна новизна (наукова новизна учнівських робіт по лінії Малої Академії наук, інших творчих об'єднань учнів; виконання творчих робіт на рівні авторських свідоцтв та ін.).
3. Оригінальність (специфічне відображення особистості учня в продукті його діяльності).

При організації творчої діяльності учнів: творчих тренінгів, розв'язування творчих задач та ін. у процесі навчально-виховної роботи в школах та позашкільних установах необхідно враховувати вищезазначені критерії творчого сприймання школярами нової інформації.

Результати аналізу експериментальних даних стосовно особливостей проявів стратегічних тенденцій у сприйманні старшокласниками нової технічної інформації зумовлюють необхідність врахування наступних вимог при розробці методики розвитку їх готовності до творчого сприймання технічної інформації засобами КАПУСу. Ці методичні засоби мають передбачати:

- 1) Навчання учнів адекватній трансформації початкових умов задачі у шуканні, що складає домінуючу ланку процесу творчого сприймання актуальної інформації.
- 2) Розкриття змісту аналогізування, комбінування, реконструювання.
- 3) Наявність прикладів застосування прикладів аналогізування, комбінування, реконструювання.
- 4) Наявність задач, що спонукають до активізації інформації, актуальної для успішного розв'язування творчих технічних завдань шляхом аналогізування, комбінування, реконструювання (відповідних знань, у тому числі з даної сфери техніки, та відповідних умінь і навичок).
- 5) Сприяння актуалізації прикладів застосування прийомів аналогізування, комбінаторних дій, реконструювання у техніці, побуті і т.д.
- 6) Розвиток в учнів умінь працювати з умовою задачі (помічення протиріччя, формулювання умови задачі, зокрема шуканої).
- 7) Формування в учнів тенденції до оптимального використання прийомів аналогізування, комбінаторних дій, реконструювання з метою створення задуму розв'язку (тобто стійкого функціонування комбінування на етапі створення задуму).
- 8) Формування в учнів тенденції до оптимального використання прийомів аналогізування, комбінаторних дій, реконструювання на етапі вивчення умови задачі.
- 9) Орієнтування учнів на формування такої якості як прагнення знаходити оптимальний розв'язок задачі, використовуючи з цієї метою аналогізування, комбінування, реконструювання.
- 10) Формування в учнів уміння впевнено діяти на кожному з етапів розв'язування творчої задачі (формулювання умови задачі, конструювання задуму).

му, його матеріалізація), незалежно від впливу несприятливих стимулів (інформаційних перешкод — перенасичення, недостатності, заборон).

11) Навчання учнів технології реалізації стратегій аналогізування, реконструювання, комбінаторних дій у процесі колективної творчості.

Першим етапом реалізації даної методики є усвідомлення школярем структури процесу розв'язування творчої задачі. У зв'язку з цим йому, насамперед, пропонується відповісти на запитання: «З чого починається творчість? З яких етапів складається творчий процес?» У разі необхідності при розгляді цього питання учню можна дати блок інформації щодо структури процесу розв'язування задачі.

Після розгляду етапів творчого процесу слід перейти до питання «Що таке комбінування, аналогізування, реконструювання?». Так, наприклад, учень має сформулювати, що саме він розуміє під терміном «комбінування», які прийоми комбінування є взагалі, пропонується навести приклади застосування цих прийомів у техніці, в побуті, в художній, науковій творчості, в сфері людських стосунків, в інших сферах діяльності.

Неодмінними вимогами до задач, що складають дану методику, є відповідність структури їх розв'язування структурі розв'язування тих задач, які мають місце в діяльності професійних конструкторів, і, разом з тим, наявність в учнів прогностично необхідної інформації для їх розв'язку.

З цією метою учням пропонуються три задачі на передачу обертального руху із зростаючою складністю їх розв'язування. В протоколі фіксуються всі ескізи і вербальний звіт учня. Досліджуваний отримує інструкцію: «Розв'язати запропоновані задачі якомога швидше, при цьому відобразити в ескізах і пояснити всі варіанти, предмети, ідеї, які уявлятимуться вам в процесі розв'язування задачі».

За підсумками розв'язування задачі фіксуються показники:

I. Загальна кількість запропонованих варіантів розв'язку.

II. Кількість конструкцій, створених за принципами:

1) структурного комбінування (аналогізування, реконструювання),

2) функціонального комбінування (аналогізування, реконструювання).

III. Частота застосування оригінальних конструкцій.

IV. Частота застосування орієнтуючих стимулів.

Орієнтуючі стимули:

1) Ти в цьому впевнений?

2) Прочитай уважно умову задачі.

3) А якщо вал переміщувати не можна?

4) Додаткові вали застосувати не можна.

5) Вкажи напрямки обертання валів.

6) Які ще розв'язки можуть бути?

Підсумки реалізації стимулів щодо розв'язування учнями кожної задачі можна проаналізувати за такими показниками:

1) кількість задумів, запропонованих учнем до стимулювання;

2) тривалість розв'язування задачі до стимулювання;

3) частота реалізації стимулів;

4) тривалість часу від реалізації першого стимулювання до першого задуму після стимулювання;

5) кількість задумів, отриманих в результаті стимулювання.

Хоча задача № 1 найлегша з усіх, однак нерідко на її розв'язування витрачається найбільше часу, оскільки в процесі роботи над нею здійснюється актуалізація структурних і функціональних властивостей перетворюваних об'єктів.

При розв'язуванні цих задач має місце використання учнями більш або менш віддалених аналогів. При цьому в ролі аналога виступають як об'єкти, що повною мірою відповідають вимогам задачі (тобто абсолютний аналог), так і об'єкти, які незначною мірою відповідають сформульованим вимогам, що обумовлює необхідність певних конструктивно-технічних перетворень щодо них.

Багато учнів пропонують передавати обертання на перпендикулярно розміщений вал за допомогою пари прямих шестерень, що не зовсім правильно. Пошук адекватного структурно-функціонального з'єднання часто приводить учнів до створення структурних нагронадженнь.

Знаходження адекватної функціональної групи є необхідною, але недостатньою умовою для розв'язування задачі № 1, оскільки досліджувані нерідко як кінцевий задум її розв'язку дають функціональні пари, не скомбіновані в єдину конструкцію, при цьому вони вважають, що задача повністю розв'язана.

Треба зазначити, що джерелом інерції при розв'язуванні задачі № 1 є ігнорування такої функції вала 2, як можливість його пересування вздовж своєї осі. Цей момент є особливо важливим, оскільки після його усвідомлення задачу № 1 учні розв'язують дуже швидко.

Крім того, це значною мірою впливає на успішність і швидкість розв'язування задачі № 3. І якщо цей психологічний бар'єр не був подоланий при розв'язуванні задачі № 1, то в учня практично відсутні шанси прийти до еталонного розв'язку задачі № 3.

Якщо необхідність скомбінувати дві знайдені функції при розв'язуванні задачі № 1 у досліджуваних не викликає особливих труднощів, то вимога врахувати всі вказані в умові задачі № 2 відстані між валами значною мірою ускладнює роботу учнів.

Невдалі спроби побудувати шукану передачу за допомогою двох-трьох шестерень, врешті-решт, приводять досліджуваного до усвідомлення необхідності використання додаткового вала. Однак, як правило, багато хто з них береться до побудови передачі обертання через третій вал без урахування вказаних відстаней між валом 1 і валом 2. Подолати цю інерцію у сприйнятті розглянутої ситуації дає можливість вимога ще раз прочитати умову задачі. При відсутності бажаного ефекту учневі дається обмеження: всі вали повинні бути однакового діаметра.

Найчастіше структури, що підлягають об'єднанню, вимагають відповідних перетворень (збільшення, зменшення розмірів, переорієнтації в просторі і т. п.). З цією метою досліджувані використовують прийом комбінування — шукають групи структур, що відображають необхідні функціональні залежності, і, порівнюючи їх характеристики з вимогами задачі, в процесі перетворення структур і

функцій «доводять» знайдені структури і функції до такого вигляду, щоб можна було застосувати домінуючу комбінаторну дію, а отже і завершити задум.

У досліджуваній не викликає сумнівів адекватність результату комбінування структур, а от одночасна оцінка комбінацій та їх функціональних характеристик становить для учнів значні труднощі.

Розв'язування третьої конструктивно-технічної задачі здійснюється шляхом комбінування аналогів, структурних груп і функцій, знайдених при розв'язуванні попередніх двох задач.

Відставання функціонального комбінування від структурного в процесі розв'язування учнями конструктивно-технічних задач призводить до прагнення представити функцію через неадекватні поєднання структур: обертальний рух з ведучого вала на паралельний йому вал передати за допомогою двох конічних шестерень; прагнення розв'язати всі три задачі, використовуючи лише прямі або лише конічні шестерні та ін.

Якщо використання цього елемента комбінування при розв'язуванні задачі № 1 є правомірним, то при побудові шуканої конструкції в задачі № 2 досліджуваному доводиться створювати комбіновану конічну шестерню, а з метою передавання обертального руху на паралельний вал він вимушений використовувати неадекватне поєднання конічних шестерень.

Присвоєння структурам не властивих їм функцій обумовлене, насамперед, відсутністю адекватного досвіду розв'язування конструктивно-технічних задач, а також знаходженням адекватного задуму розв'язування задачі шляхом усунення зайвих елементів ускладненого розв'язку, причиною чого є невільно сформульовані шукані умови задачі, невисокий рівень динамічності знань і умінь, актуальних для розв'язування задачі.

Оскільки в процесі розв'язування задачі мисленнєва діяльність учня перебуває під впливом різних стимулів оточуючого середовища і кожен з них може вплинути на спрямованість процесу мислення, доводиться вдаватися до заборон та обмежень (щоб позбутися інерції, коли вона тривалий час фіксує мисленнєвий процес в помилковому напрямку, а також у тому випадку, коли досліджуваний не може дати жодного розв'язку) і до уточнення змісту процесу розв'язування задачі.

Якщо утворення інерційного бар'єра приводить досліджуваного до відмови від продовження розв'язування задачі, може бути використаний метод раптових заборон і обмежень. Можна заборонити, наприклад, використовувати той чи інший структурний або функціональний елемент, висунути вимогу щодо однакового діаметра всіх використовуваних при розв'язуванні задачі валів, заборонити використання певного прийому комбінаторних дій.

Згідно з розробленою нами моделлю психологічної готовності до творчого сприймання інформації до її структури входять наступні блоки:

1) Інформація, так званий «будівельний матеріал, з якого створюватимуться нові конструкції». Чим вищим є рівень її системної організації, тим швидшою є його актуалізація і адекватнішою його «доводка» — трансформація відповідно до умов задачі.

2) Емоційно-вольовий інструментарій, що забезпечує творче сприймання нової інформації: інтереси, мотиви, вольові зусилля, переконання і т.п.

3) Операційний творчий інструментарій: прийоми, тактики трансформації інформації, стратегії.

А отже, для розвитку психологічної готовності до творчого сприймання інформації необхідно реалізувати стосовно досліджуваних такі методичні засоби, що забезпечуватимуть розвиток: а) здатності структурувати інформацію; б) здатності розв'язувати творчі задачі за несприятливих умов: раптові заборони і обмеження, дефіцит і надлишок інформації; в) стратегічної організації сприймання інформації.

У даних методичних засобах реалізується технологія полілога за С.Ю. Степановим [16]. У даному випадку полілог складається з таких етапів.

Вступний. Керівник формулює загальну проблему, над якою буде працювати група.

Учні розміщуються по колу (при організації полілога бажано, щоб коло будувалося від найменш компетентного до найбільш компетентного у пізнаваній проблемній області учасника).

Залежно від можливостей групи, полілог можна проводити в скороченому варіанті. Наприклад, обмежитись проведенням лише двох кіл: пошуком проблем і пошуком розв'язків, а коло обґрунтування розв'язків у формі протокола не проводити. Можна після побудови проблемного поля вибрати такі проблеми, які необхідно розв'язати в першу чергу (це може бути і одна проблема) і розглянути їх на другому колі, присвяченому побудові поля рішень. Якщо потрібно, між колами можна робити паузи для відпочинку.

Проблемне поле містить матеріал для розробки плану роботи групи. На основі проблемного поля можуть бути розроблені програма-мінімум і програма-максимум, спрямовані на розв'язання загальної проблеми, оскільки з тих чи інших причин частина проблем не може бути розв'язана найближчим часом і тому доводиться їх об'єднати у програму-максимум. У програму-мінімум входять задачі, для розв'язування яких в даний час вже є реальні умови.

Перше заняття з вивчення даного методичного засобу може бути присвячене лише побудові проблемного поля і розв'язанню однієї-двох актуальних задач, оскільки учням важко протягом одного заняття розв'язати масштабну проблему до кінця (для цього, наприклад, може знадобитись 4–6 годин). Тому розв'язування решти проблем можна перенести на інші заняття, але при цьому слід враховувати, що інтервали між заняттями мають бути такими, щоб творчий настрій учасників полілога на розв'язування проблеми, бажання її розв'язати не згасли.

Слід відзначити, що цей методичний засіб є ефективним для розв'язування задач учнями будь-якого віку, навіть молодшого шкільного. Необхідно лише відповідно «дозувати» тривалість «кіл», щоб школярам було цікаво працювати. Адже він передбачає творчий аналіз проблемних ситуацій, завдяки чому школярі вчаться аналізувати властивості оточуючих об'єктів, ситуацій, знаходити в добре відомих їм об'єктах нові властивості, нові функції.

У процесі спільного розв'язання задачі відбувається не лише осмислення самої її змісту, але й самоаналіз з боку розв'язуючого задачу, усвідомлення ним своєї ролі в цьому процесі; спілкування учасників групи під час спільного мисленнєвого пошуку, що дозволяє подолати пасивність практично всіх учасників обговорення проблеми. Заборона на «повторення» примушує кожного прогнозувати хід думки інших учасників, рефлексувати, уважно слідкувати за ходом мисленнєвого процесу в групі і на основі аналізу суджень, висунутих іншими, формулювати свої пропозиції.

Перше коло полілога спрямоване на побудову поля актуальних проблем, пов'язаних із розв'язанням загальної проблеми. Кожен учасник відповідно до організації кола висловлює пропозиції стосовно свого бачення загальної проблеми, що треба зробити, які часткові проблеми треба розв'язати, щоб вирішити загальну проблему. При цьому забороняється повторювати вислови попередніх виступаючих, пропонується знаходити нові ідеї, реалізуючи комбінаторні дії, здійснюючи пошук аналогів і антиподів, структурувати всі згадані проблеми за ступенем їх важливості і за можливою послідовністю розв'язання. Кожен попередній виступаючий конспектує (бажано дослівно) наступного виступаючого і здає свої записи керівнику.

Керівник по ходу структурує проблеми за їх важливістю і взаємопов'язаністю, не втручається в обговорення, не нав'язує своєї думки. Якщо в учасника, який виступив, з'явилися нові ідеї, доповнення або заперечення щодо ідей наступних виступаючих, він фіксує це і передає аркуш керівнику.

Оцінка проблемного поля. Керівник обґрунтовує структуру проблемного поля. Кожен учасник може уточнити розуміння проблеми за допомогою запитань (відповідно до структури кола). Підсумковий список проблем у порядку їх значущості фіксується на дошці.

У процесі побудови проблемного поля школярі висловлюють різні ідеї. Порівняно із старшокласниками підліткам важко здійснити змістовний, масштабний аналіз задачі. Порівняно з підлітками старшокласники конструюють більш змістовне і більш масштабне проблемне поле. Учні молодшого шкільного віку також з великою цікавістю ставляться до побудови проблемного поля, намагаються сформулювати якомога більше проблем. Після того як проблемне поле побудоване (сформульовані всі часткові проблеми, котрі треба вирішити для розв'язування загальної проблеми, проструктуровані за рівнем складності розв'язання і за послідовністю розв'язування), здійснюється перехід до наступного кола.

Побудова поля розв'язків. Кожен учасник пропонує ідеї щодо розв'язування конкретних проблем, реалізуючи комбінаторні дії, здійснюючи пошук аналогів і антиподів (інформація фіксується таким же чином, як і в попередньому колі) і, в першу чергу, тих, які ще не розв'язувались попередніми учасниками, а потім робить оцінку і доповнення відносно проблем, яких вже торкались попередні виступаючі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1982. — 336 с., С. 24-25.
2. *Буш Г.Я.* Методологические основы научного управления изобретательством / Г.Я. Буш. — Рига. — 1974.
3. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся* / Под ред. И.С. Якиманской. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
4. *Моляко В.А.* Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия / В.А. Моляко // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. — Т. 12. — Вип. 8. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — С. 7-16.
5. *Моляко В.А.* Психология творческой деятельности. — Киев: Об-во «Знание» УССР, 1978. — 47 с.
6. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. — М.: Машиностроение, 1983. — 134 с.
7. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. — К., 1983.
8. *Моляко В.А.* Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко // Вопросы психологии, 2000. — №5. — С. 136–141.
9. *Моляко В.О.* Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип.5. — Ч.1. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. — С. 7–14.
10. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. — К.: «Освіта України», 2007. — 388 с.
11. *Павлов И.П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов. — М.; Л., 1927. — 371 с.
12. *Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений.* — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
13. *Психология* / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1969.
14. *Психология* / Под ред. А.А. Смирнова. — М., 1962.
15. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
16. *Степанов С.Ю.* Организация развивающего проблемно-рефлексивного диалога в процессе группового творчества / С.Ю. Степанов. — В кн.: Творчество и педагогика. Т.ІV. — М., 1988. — С. 40–46.
17. *Якиманская И.С.* Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. — М., 1980. — 240 с.

Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

5.1. Розвиток сприймання у дошкільному віці

Актуальною проблемою сучасної психологічної науки є подальше вивчення перцептивних процесів та проведення низки теоретико-емпіричних досліджень щодо проблематики творчого сприймання дітьми нової інформації. 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, 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. Спираючись на концепцію творчого сприймання В.О. Моляко [12], ми вважаємо, що в старшому дошкільному віці вже досить виразно виявляються у дітей тенденції до творчого сприймання нових об'єктів, предметів, а «під творчим сприйманням ми розуміємо саме процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності» [12, с. 7].

Перцептивний розвиток є основою чуттєвого пізнання світу й розвитку психічних функцій і властивостей особистості дитини. Б.М. Теплов зазначав, що ознаки наочного сприймання у дитини з'являються ще в ранньому віці, коли починають формуватися перші дії з предметами. Саме з цього віку починається безпосередній розвиток сприймання, важливою характеристикою якого є його емоційна забарвленість. Л.С. Виготський писав: «У ранньому віці панує наочне, афектно забарвлене сприймання, яке безпосередньо переходить у дію» [8, с.17].

Розвиток сприймання вступає в принципово нову фазу при переході від раннього до дошкільного віку: поступово сприймання втрачає свій спочатку афективний характер, перцептивні й емоційні процеси диференціюються, психічний процес сприймання удосконалюється, а саме ускладнюється операційна сторона перцептивних процесів, способи ознайомлення з оточуючим стають більш адекватнішими завданням, що стоять перед дитиною.

Впродовж дошкільного віку інтенсивно розвиваються сенсорно-перцептивні процеси, набуваючи якісно нових властивостей, а саме відбуваються корінні зміни в розвитку пізнавальних процесів: з мимовільних вони перетворюються на усвідомлені, довільні і опосередковані. Накопичення чуттєвого досвіду дитини призводить до розвитку перцептивної діяльності, яка вже у старших дошкільників набуває цілеспрямованого, організованого та довільного характеру. У цей період під впливом ігрової і конструктивної діяльності у дітей складають-

ся складні види зорового аналізу і синтезу, які включають здатність «розчленовувати» сприйманий об'єкт на частини в зоровому полі, досліджувати кожну з цих частин окремо і потім об'єднувати їх в одне ціле. Спочатку процеси сприймання включені в зовнішню практичну діяльність дитини, але в міру ускладнення діяльності, відбувається виділення власне сприймання як самостійного процесу, направлено на створення візуального або будь-якого образу. Процес сприймання зовні набуває форми одномоментного акту «розсуду».

У даний час у вітчизняній психології панує уявлення про розвиток сприймання як про процес розвитку і формування перцептивних дій як структурних одиниць процесу сприймання, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного сприйманого предмета. В основі сприймання лежить зіставлення наявних об'єктів із засвоєними суб'єктом еталонними значеннями їхніх властивостей. Наявною системою еталонів визначається характер обстеження об'єктів і, отже, характер отримуваної при цьому інформації. Образ, що формується у процесі сприймання, виступає як результат здійснення дитиною цілеспрямованої перцептивної дії. Проведені дослідження Н.Г. Агеносової, З.М. Богуславської, Л.А. Венгера, Т.О. Гіневської, О.В. Запорожця, Л.І. Котляррової, А.І. Неклюдової, Г.Т. Овсепян та ін. [6, 9, 15, 20] доводять, що процеси сприймання в дошкільному віці набувають характеру осмисленої, керованої дії, що має свої цілі і засоби для їх здійснення; при цьому на ранніх ступенях свого розвитку (наприклад, зорове спостереження) виступає як зовні організований процес.

Отже, розвиток сприймання у дошкільному віці протікає у формі процесу розвитку і формування перцептивних дій, від практичних маніпуляцій з предметами до інтеріоризації (перенесення практичних дій у внутрішній план на психічному рівні) та засвоєння соціального сенсорного досвіду і формування сенсорних здібностей у дітей. Розвиток сприймання характеризується, таким чином, не тільки зміною його обсягу і осмисленості, а й перебудовою самого способу сприймання.

Піаже, вивчаючи закономірності розвитку психіки дитини, вказував на те, що розвиток перцептивних дій відбувається значно швидше і з більшою ефективністю, якщо дитина має можливість зіставляти сприймані об'єкти з перцептивними еталонами, але на перших етапах вона ще не в змозі самостійно зіставляти еталон із сприйманим предметом, для цього їй необхідна допомога дорослого. Так, виділивши стадії розвитку психіки дитини, які відображають закономірності розвитку перцептивної сфери, Піаже, зокрема, розглядав сенсорний розвиток у двох напрямках: 1) у взаємодії дитини з предметами і 2) у взаємодії з оточуючими людьми; й найважливішою умовою успішного психічного розвитку вважав постійний контакт дитини з дорослими [16].

С.Л. Рубінштейн [18] висунув положення про залежність форм сприймання від його змісту і зазначав, що стадії розвитку сприймання, які відображають розумовий розвиток дитини, — це ступені інтерпретації, які мають місце вже у дошкільному віці. Залежно від глибини проникнення в зміст предметів вчений виділив такі види інтерпретації, як: уподіблююча інтерпретація, що ґрун-

тується не стільки на зв'язках і причинно-наслідкових залежностях між явищами, скільки на їх подібності; інтерпретація, що спирається на зовнішні, чуттєво дані властивості та їх зовнішні зв'язки; та інтерпретація, яка вже розкриває абстрактні, не дані чуттєво, внутрішні властивості предметів і явищ в їх істотних взаємозв'язках. Зміни інтерпретації пов'язані із зміною самого процесу сприймання. Так, на стадії уподіблюючої інтерпретації дитина слідує за першим, випадково виникаючим тлумаченням, потім з'являється переосмислення окремих моментів ситуації або навіть всієї ситуації в цілому в результаті виникаючих зіставлень різних моментів; нарешті, на самих вищих ступенях дитина вчиться свідомо перевіряти інтерпретації, що виникають у неї шляхом більш менш організованого спостереження [20, с. 207].

На різних стадіях розвитку спостереження як осмислюючого і цілеспрямованого сприймання у дитини змінюється: а) зміст, доступний для інтерпретації, і глибина пізнавального проникнення в нього; б) складність композиції, яка може бути «скоплена» дитиною в цілому, в єдності і взаємозв'язку всіх її частин; в) усвідомленість, систематичність самого процесу спостереження.

У процесі оволодіння продуктивними видами діяльності, такими як: малювання, конструювання, ліплення, особливості яких пред'являють необхідні вимоги до сенсорних процесів і стимулюють їх розвиток, у дітей старшого дошкільного віку вже складаються складні дії сприймання, а саме: дії ідентифікації, віднесення до еталону та моделюючі дії. Відмінності між цими діями визначаються відмінностями у співвідношенні між властивостями сприйманих предметів і тими еталонами, за допомогою яких ці властивості визначаються.

Згідно з концепцією О.В. Запорожця, розвиток сприймання відбувається як процес оволодіння специфічним видом дій, направлених на розв'язання певного класу завдань, наприклад, дій, направлених на виділення і фіксацію зовнішніх властивостей предметів [9].

У розвитку перцептивних дій дитини дошкільного віку Л.А. Венгер виділяє такі основні етапи [6]:

1. Перший етап, пов'язаний з формуванням у дитини практичних дій з предметами, розвиток яких відбувається у процесі гри-маніпуляції. Провідна діяльність у цей період — наочно-маніпулятивна. Дитина не грає, а маніпулює предметами, зокрема іграшками, зосереджуючись на самих діях з ними. Поступово від маніпуляцій з предметами діти переходять до ознайомлення з ними на основі дотику і зору, причому рухи руки по предмету визначають рух очей. Потім діти переходять до систематичного зорового ознайомлення з предметом, діючи з ним лише в міру необхідності детальнішого розгляду або в тих випадках, коли одне зорове ознайомлення не дає достатньої уяви про ту або іншу властивість. Зорове сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів дослідницької для орієнтування діяльності, стає в дошкільному віці одним з основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ дійсності.

У результаті через практичний досвід у дитини не тільки створюється уявлення про оточуючі предмети, але й формуються операції психічної діяльності, на основі яких дитина набуває можливості адекватно сприймати навколиш-

ній світ: у неї накопичується певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, і деякі з цих уявлень починають грати роль зразків (еталонів), з якими дитина порівнює властивості нових предметів у процесі їх сприймання.

2. На другому етапі перцептивними діями стають самі сенсорні процеси. Дитина починає цілком адекватно сприймати предмети без безпосереднього контакту з ними. Якщо молодший дошкільник «сприймає» предмет практичною розгорнутою дією, то з розвитком така практична дія інтеріоризується, тобто згортається і переходить у план розумової дії. Наприклад, дитина вже в змозі очима обстежити предмет — відбувається перенесення зовнішніх практичних дій у внутрішній план — при цьому дошкільник, обстежуючи новий предмет, виявляє ті його сторони й ознаки, які відповідають деяким вже відомим зразкам, еталонам, що склалися в суспільному досвіді. Так, у процесі сприймання дитина набуває власного досвіду, засвоюючи одночасно досвід суспільний.

3. На третьому етапі перцептивні дії стають ще більш прихованими, згортуються, скороченіми. Сприймання втрачає свій спочатку афективний характер: перцептивні і емоційні процеси диференціюються. Сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим — у ньому виділяються довільні дії — спостереження, розгляд, пошук. Сприймання починає здаватися пасивним процесом, що не має зовнішніх проявів (насправді, як і раніше, воно залишається активним процесом, але вже повністю відбувається у внутрішньому плані).

Значний вплив на розвиток сприймання у дошкільному віці має мова: дитина починає активно використовувати назви якостей, ознак різних предметів, об'єктів і відносин між ними. Г.О. Люблінська [11] визначає, що діти вже наприкінці другого року життя правильно знаходять знайомий предмет за словом, якщо в них утворився стійкий зв'язок слова з цим предметом. Дитина вже може правильно назвати знайомий предмет, який сприймає, у відповідь на запитання «що це?». Таким чином, дитина в ранньому віці пов'язує сприймання предмета, з одного боку, з дією, яку можна з ним проводити, а з другого, — із словом, що позначає його.

Дослідження показали, що дошкільники, які краще володіють мовою, успішніше справляються з операціями сприймання: називаючи ті або інші властивості предметів і явищ, діти тим самим виділяють для себе ці властивості; називаючи предмети, вони відокремлюють їх від інших, а визначаючи дії з ними, краще розуміють їх. Взагалі, роль слова у сприйманні полягає в тому, що воно: 1) виділяє предмет серед інших; 2) закріплює ознаку, перетворюючись на знання; 3) надає можливість не тільки розрізняти, але і порівнювати ознаки; 4) дозволяє побачити визначену властивість у нових предметах; 5) дає можливість узагальнення. Можна сказати, що процеси сприймання завжди опосередковані словом, яке спочатку лише супроводжує, а потім замінює зовнішній стимул [15].

Г.О. Люблінська, узагальнюючи результати досліджень розвитку сприймання у дітей дошкільного віку, виділяє такі особливості [11]:

- вирішальна роль у сприйманні належить контуру (формі);
- найраніше предмет сприймається за наступних умов: рухомий на нерухомому фоні; при діях з ним; при позначенні предмета словами;

- колір акцентується за таких умов: якщо він є характерною ознакою предмета; якщо його позначають словом при сприйманні незнайомого предмета; якщо колір конкурує з незнайомою дітям абстрактною формою;
- сприймання розвивається завдяки зовнішній практичній діяльності і включає перехід від зовнішніх форм орієнтування до їх внутрішніх форм.

Основним перцептивним новоутворенням у дошкільному віці є подолання синкретизму і перехід до цілісного, узагальненого сприймання. Синкретичність сприймання предметів не є рисою, властивою дошкільникам взагалі, вона виступає й у старших дітей, коли вони сприймають незнайомі предмети чи їх зображення. Такі помилки особливо часто повторюються, якщо маленькі діти сприймають нечітко зображені предмети, тоді будь-яка частина предмета, яка щось нагадує дитині, є для неї опорною.

Розвиток сприймання, зокрема розвиток перцептивних дій, відбувається значно швидше і з більшою ефективністю, якщо дитина має можливість зіставляти сприймані об'єкти з сенсорними (перцептивними) еталонами кольору, форми, величини предметів, висоти звуків і т.д. Оволодіння такими еталонами проходить ряд етапів і завершується тільки в молодшому шкільному віці.

Так, за даними Л.А. Венгер, у ранньому віці сприймання опосередковано ще «предметними предеталонами» (наприклад, за кольором предмет сприймається «як трава», за формою — «як м'яч» і т.п.); пізніше дитина опановує абстрактними сенсорними еталонами кольору (зелений, жовтий, червоний і т.д.), форми (круглий, квадратний і т.д.) та ін. Від засвоєння окремих еталонів форми, кольору діти старшого дошкільного віку переходять вже до засвоєння систем сенсорних еталонів (наприклад, знайомляться з послідовністю кольорів спектру, системою геометричних форм і т.п.) [6]. Коли засвоєні тільки деякі еталони, діти чітко і точно сприймають властивості предметів, які з цими еталонами співпадають, але інші властивості, для яких еталони ще не засвоєні, сприймають неточно, часто помилково. Маловідомі властивості ніби «підтягуються» до засвоєних еталонів, прирівнюються до них. Так, наприклад, дитина, яка вже має уявлення про квадрат, але що не має знань про прямокутник, сприймає прямокутники як квадрати.

Процес засвоєння сенсорних еталонів проходить три періоди, які відображають можливості дитини дошкільного віку систематизувати отримувані нею уявлення про властивості предметів:

1. Період *сенсомоторних предеталонів* триває до початку третього року життя. Це період, коли дитина відображає лише окремі властивості предметів, які мають істотне значення для безпосереднього практичного пристосування та маніпулювання (деякі особливості форми, величини предметів і т.д.).

2. Період *предметних еталонів* триває приблизно до п'яти років. У цей період дитина користується предметними еталонами, тобто образи властивостей предметів співвідносяться з певними предметами (наприклад, круг визначається через форму м'яча і т.д.).

3. Період *сенсорних еталонів* — у віці п'яти років і старше. У цей період на основі власного досвіду і його узагальнення під керівництвом дорослих відбувається засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів, коли самі властивості предметів набувають еталонного значення без пред'явлення конкретного предмета. У цей період дитина вже співвідносить якості предметів із засвоєними загальноприйнятими еталонами предметів (наприклад, трава зелена, яблуко як куля, дах у будиночка трикутний і т.д.).

Оволодіння системами перцептивних дій і системами сенсорних еталонів відбувається у тісній єдності і взаємозв'язку: з одного боку, перцептивні дії забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення; з іншого, оволодіння еталонами перебудовує перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке освоєння суспільно вироблених еталонів і оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самостійно застосовувати системи еталонів у своїй практичній і пізнавальній діяльності.

У дошкільному віці у зв'язку з оволодінням продуктивними видами діяльності складаються *складні дії сприймання*, за допомогою яких дитина пізнає специфіку обстежуваного предмету. Так, намагаючись відтворити в малюнку, конструкції, аплікації складну форму предмета і ще не вмючи детально сприймати цю форму, дитина діє шляхом проб. Створені нею малюнки, конструкції, аплікації є більш-менш точні моделі предметів. У процесі побудови моделей і їх порівняння з предметами формується вміння розчленовувати складну форму предметів, встановлювати, як ці частини розташовані, пов'язані між собою. Образ предмета є як би внутрішньою моделлю його цілісної складної форми [13]. Моделювання перетворюється на спосіб аналізу форми предметів. Інтеріоризація зовнішніх дій з моделювання складної форми і призводить до того, що у дітей формуються моделюючі дії сприймання.

Упродовж дошкільного дитинства розвиваються та ускладнюються такі основні види дій сприймання, як: дії ідентифікації, дії віднесення до еталону, моделюючі дії. Так, *дії ідентифікації* виконуються тоді, коли властивість предмета, що сприймається, повністю співпадає з еталоном. Дії полягають у виборі відповідного еталону і встановленні ідентичності (наприклад, м'яч круглий). *Дії, віднесення до еталону*, виконуються дітьми при частковому збігу властивості предмета з еталоном, наявності разом з рисами схожості деяких рис відмінності (так, яблуко, подібне до м'яча, кругле, повинно бути співвіднесене формою з еталоном круга. Але його форма має й свої особливості: для того щоб сприйняти яблуко як кругле, необхідно при порівнянні його з еталоном абстрагуватися від незначних його відмінностей). І, нарешті, *моделюючі дії* виконуються при сприйманні предметів із складними властивостями, які не можуть бути визначені за допомогою одного еталону, а вимагають одночасного використання двох або більш еталонів (наприклад, щоб дитині правильно сприйняти форму будиночка, що включає прямокутний фасад і трикутний дах, необхідно не тільки підібрати два еталони, але й встановити їх взаємне положення у просторі).

Розвиток сприймання не може здійснюватися ізольовано від розвитку мислення і мови: так, процеси мислення задіяні у процеси сприймання навколишнього світу. Розвиток мислення дитини-дошкільника здійснюється у двох планах: безпосередньо у дійшовому плані та в плані мовному, взаємодоповнюючи один одного. Спочатку егоцентрична мова 3-4-річної дитини є відносно незалежним і самостійним процесом, який протікає незалежно від мисленнєвої діяльності, наприклад, спрямованої на розв'язання практичної задачі; але вже у старшому дошкільному віці мова несе функцію відображення ситуації: дитина констатує в мові свої дії і, таким чином, розуміє, виділяє, абстрагує окремі елементи завдання (проблемної ситуації) і переносить дію у мовний внутрішній план. Оволодіваючи словом, дитина починає узагальнювати, створювати в результаті переносу перші елементарні класифікації предметів, об'єднувати їх в групи. Процеси сприймання у 5-6-річних дітей починають формуватися як *довільні акти*: дитина цього віку може вже бути зайнята певний час лише розгляданням якогось об'єкта або слуханням розповіді. Взагалі, вміння розглядати предмети, спостерігати їх з'являється з середини дошкільного віку за умови проведення спеціальної педагогічної роботи з дітьми: так, пояснення при проведенні спостережень, ігор, занять з малювання, ліплення тощо, запитання дітей з приводу того, що вони сприймають і відповіді на них дорослих, здійснює свій регулюючий вплив на сприймання, робить його повнішим, ґрунтовнішим і точнішим.

У старшому дошкільному віці сприймання набуває *активнішого* характеру, стає дедалі *цілеспрямованішим*. Значна роль у формуванні цілеспрямованості сприймання належить іграм, зокрема дидактичним, а також екскурсіям у природу, музичним та художньо-творчим заняттям. Так, у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу і провідною діяльністю в дошкільному віці, діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети, у ігровій діяльності створюються сприятливі умови для формування багатобічного уявлення про предмети, об'єкти оточуючого світу. Потреба відтворити у грі те, що спостерігається в житті, спонукає дошкільника пильніше придивлятися до певних життєвих явищ, зіставляти відтворюване з тим, що відбувається у навколишній дійсності; також у грі формуються у дітей *просторові й часові сприймання*, що адекватно відображають розмір, форму, відстань різних об'єктів, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що у дітей дошкільного віку відбувається подальший яскраво виражений розвиток усіх пізнавальних психічних процесів. Якщо на перших етапах переважає розвиток психічних процесів, зокрема відчуттів і сприймання, пов'язаних з придбанням дитиною чуттєвого досвіду, то пізніше все помітніше стають зміни у розвитку вищих психічних процесів: довільної пам'яті, мови, мислення та ін.; процеси сприймання поступово виокремлюються і починають формуватися як самостійні, цілеспрямовані процеси зі своїми специфічними завданнями і засобами, які розвиваються в контексті комплексної діяльності дитини і залежать від умов і характеру цієї діяльності.

Таким чином, процеси сприймання проходять складний шлях розвитку від простого маніпулювання предметом (ранній вік) через розгляд предмета, віді-

лення окремих частин і ознак (приблизно з 4-х років), до систематичного планомірного розгляду об'єкта (6-7 років). Сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим процесом, у якому виділяються довільні дії — розгляд, пошук — від схематичного, нерозчленованого воно переходить до цілісного цілеспрямованого спостереження.

5.2. Експериментальне дослідження творчого сприймання старшими дошкільниками нової інформації

Метою нашого дослідження є вивчення та аналіз психологічних особливостей сприймання дошкільниками нової інформації. Виходячи із положень концепції творчого сприймання В.О. Моляко [12], ми вважаємо за можливе припустити, що в старшому дошкільному віці вже виразно виявляються у дітей тенденції до творчого сприймання нових об'єктів, предметів, а продовжуючи лінію багатьох психологів, які трактують процеси сприймання й розуміння як творчі, 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.

Загально відомо, 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, у дітей спостерігається вже порівняно високий рівень пізнавальної діяльності, розумової активності, проявів творчої уяви, фантазування.

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. 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, Л.А. Мойсеєнко), ми так само вважаємо, що діяльність старших дошкільників при розв'язанні нових для них завдань має творчий характер.

Здійснюючи наше дослідження, ми поставили перед собою завдання дослідити особливості сприймання і розуміння дітьми нової інформації, пов'язаної з різними сферами знань (художня література, ознайомлення з оточуючим, творча діяльність та ін.) та представленої у різних формах (усні формулювання, ма-

люнки) [2, 3, 4, 5]. Щоб запобігти можливих непорозумінь, слід зазначити, що термін «інформація» нами використовувався лише як синонім слів «повідомлення», «завдання», а не як спеціальний науковий термін. Нас цікавили психологічні фактори сприймання і розуміння нової інформації у процесі ознайомлення й розв'язання нових завдань, поданих у різних формах. Орієнтуючись на розробки психологів [1, 9, 10, 12, 14], особливу увагу приділяли тим прийомам, діям, тактикам та стратегіям, які використовуються для досягнення розуміння, а саме: ролі порівняння, встановлення аналогій, ролі комбінування, а також виникнення різноманітних асоціацій, якими можна характеризувати перцептивну діяльність дітей дошкільного віку при сприйманні ними нових завдань, тієї чи іншої інформації.

Важливим є питання про визначення та характеристики творчих завдань для дітей дошкільного віку. Перш за все, для дошкільника творчою буде будь-яке нове завдання. 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. Особливості дошкільного віку детермінують загальну поведінку дітей і їх конкретні реакції на нові завдання, й при цьому емоційність їхніх реакцій може бути як суттєвим бар'єром, так і стимулом, чим дуже помітно може бути деформована загальна картина діяльності, проявів творчого мислення, яке нерозривно пов'язане з процесами творчого сприймання.

Питання про готовність дошкільників до сприймання нових знань становить основу успішності їх діяльності. В структурі цієї готовності ми виділяємо наступне: рівень сформованості навичок та вмінь, розвиток мислення, наявність інтересу до конкретної діяльності, певний мінімум сформованості емоційно-вольової сфери 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 уміння цілеспрямованого сприймання нової інформації, тобто вміння її аналізувати, відділяти суттєве від несуттєвого, а також такі провідні вміння, як уміння слухати, спостерігати. Зрозуміло, тут не йдеться про ці вміння як про дуже розвинуті, а лише про їх певні, багато в чому попередні прояви. Отже, ми враховували такі основні моменти, як: рівень готовності дошкільників до сприймання та аналізу нових завдань; параметри нової інформації (обсяг, новизна, форма пред'явлення); конкретні умови, в яких протікає процес розв'язання нових завдань; прийоми стимулювання пізнавальної активності дошкільників, їх творчого пошуку з врахуванням індивідуальних та вікових особливостей.

Для того щоб можна було більш обґрунтовано проаналізувати особливості протікання процесів сприймання й розуміння при розв'язуванні старшими дошкільниками нових завдань, представимо кілька вихідних схем, орієнтуючись

на дослідження інших фахівців (В.В. Знаков, В.О. Моляко та ін.) 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 мисленнєві 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 мисленнєву діяльність, спрямовану на сприймання і 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 процеси сприймання й розуміння у вимірах творчості, орієнтуючись на вже здійснені розробки в цьому напрямку (школа В.О. Моляко та ін.) [19].

Починаючи наше дослідження сприймання дошкільниками нової інформації, ми спеціально звернулись до вивчення закономірностей творчої діяльності упродовж розв'язання порівняно простих завдань. Завданням дітям надавалась крапка, що була визначена на аркуші паперу. Інструкція включала дві частини: 1) «Що це? На що схоже?»; 2) «Що ти можеш домалювати до цього зображення». Відразу слід зазначити, що одержані результати перевершили наші попередні припущення відносно того, наскільки діти дошкільного віку зможуть проявити саме творче сприймання чи якісь його окремі ознаки. 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 високий рівень творчості з проявами фантазування, переносу аналогів з різноманітних контекстів. Так, сприймання дошкільниками максимально простого об'єкта (крапка) можна було схарактеризувати як переважно фіксу-

че, констатує, коли можна говорити про елементарне впізнавання і розуміння того, чим саме є представлений об'єкт. Разом з тим можна засвідчити, що майже всі діти реагували на пред'явлені знаки в межах простого впізнавання та констатації, подаючи досить часто різноманітні аналогії, які без будь-яких перебільшень можна віднести до творчих.

Більшість дітей у своїх перших реакціях говорили про «крапку», «крапочку», «кружок», давали такі визначення як «око», «зірочка», «кулька», і більш оригінальні відповіді — «м'ячик», «дощик», «буква», «помідорчик», «гарбуз», «кавун», «маленька цифра 9», «чотирикутник». З усіх дітей лише двоє не дали ніякої відповіді на питання «Що це? На що схоже?». Про що можуть свідчити такі визначення, фіксації, побіжні інтерпретації? По-перше, безперечно про наявність у дітей цього віку відповідних знань («крапка»); по-друге, про підключення до процесу сприймання як фіксації цілеспрямованого аналізу, намагання відповісти на поставлене запитання; і, по-третє, про прояви, які попередньо можна вважати, саме творчого сприймання.

Відносно знань, то тут немає якихось особливих коментарів, оскільки йдеться про стереотип сприймання в окремих випадках, повне перенесення знань («крапка — це крапка» і більше нічого діти про неї не знають). Другий, більш складний етап, коли починається своєрідне вивчення об'єкта, діти шукають різні аналогії; причому саме аналогії за формою, бо ні про які функції крапки вони ще не знають. І найцікавішим є третій етап (або тип реакції), коли на пред'явлений малюнок певним чином накладаються оригінальні асоціативні елементи, або навіть цілі об'єкти (наприклад, «дощик», «кавун», «чотирикутник»). На наступному етапі нашого експерименту, коли дітям пропонувалось щось домалювати до представленої крапки, ми одержали дуже великий набір зображень, що безперечно свідчить про активну перцептивну діяльність (і, звичайно, не тільки перцептивну). Так, Катя С. зробила малюнок дівчинки, додавши ще одну крапку — це були очі. Кілька дітей, взявши за основу крапку, намалювали навколо неї сонце, квітки (кілька варіантів). Були досить оригінальні зображення, враховуючи певну обмеженість зображення саме крапки — малювалися море, цеглини, портрет мами, автомобіль та ін., але при цьому діти не завжди включали крапку в контекст самого малюнка, а подавали її окремо, поруч. Про що можуть свідчити такі малюнки?

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

Таким чином, сприймання дошкільниками максимально простого об'єкта (крапка) можна схарактеризувати як переважно фіксує, констатує, коли можна говорити про елементарне впізнавання і розуміння того, чим саме є представлений об'єкт. При цьому не встановлено будь-якої принципової різниці між

групами дітей 4-х років, 5-6 років і 6-7 років. Насправді, оригінальних визначень, якими характеризувалась «крапка», було мало, але вони все ж виявлені і свідчать про індивідуальні прояви творчого сприймання навіть такого складного для дітей цього віку абстрактного об'єкта, яким є крапка. Наскільки нам вдалося встановити схожі прояви реагувань спостерігались і в старших школярів, так само у дорослих різного віку й освіти, але в цьому напрямку ми здійснювали лише деякі спроби, тому не можемо включати одержані дані до аналізу.

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

Як нам здається, вже на цьому етапі дослідження важливим для виявлення і загальних, і індивідуальних особливостей сприймання дітьми предметів оточуючого світу, з'ясувати в першу чергу на які орієнтири спрямовується увага, які асоціації виникають при сприйманні знайомого і незнайомого предмету, яку роль відіграють мовні структури (сама інструкція, підказки, вербальні можливості дитини та ін.), не говорячи вже про встановлення обсягів набутих дітьми знань та їх досвіду (відповіді на запитання про те, що вони сприймають; досвід розповідей про конкретні предмети, сюжети та ін.). Якщо сказати більш лаконічно, то йдеться про психологічну і загальну готовність дітей до аналізу, інтерпретації сприймаємого матеріалу. Загальний висновок, який можна зробити, проаналізувавши представлені дані, можна коротко звести до констатації в проявах сприймання дітьми нової інформації, яка представлена в максимально мінімізованому варіанті, проявів творчості вже на стадії сприймання, хоча про конкретну детермінацію цих процесів у кожному окремому випадку слід говорити з певними застереженнями, зумовленими в першу чергу складністю досліджуваного феномена.

Для того щоб можна було більш обґрунтовано проаналізувати особливості протікання процесів сприймання дошкільниками нових завдань, розглянемо, як діти старшого дошкільного віку розв'язували нові завдання, пов'язані з ознайомленням з репродукціями картин відомих художників (М. Врубеля, І. Левітана, І. Шишкіна, О. Ренуара, П. Сезанна та ін.). На першому етапі нашого дослідження дітям пропонувались з метою вивчення їх загальних особливостей сприймання і розуміння нових картин досить прості, доступні для цього віку малюнки та серії малюнків («Рибалка», «Пташенята», «Пожежа», «Будівля» та ін.). Орієнтуючись на розробки Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна, а також на дослідження цілої плеяди фахівців (Н.А. Ветлугіної, Н. М. Зубарьової, В.С. Мухіної, Г.Т. Овсепян, Є.О. Фльоріної та ін.), у процесі ознайомлення дітей з художніми творами ми виділили три рівні сприймання й розуміння:

1) низький рівень, коли розуміння зводилось до впізнавання та називання зображених об'єктів, предметів, їх переліку і являло собою відповідь на запитання «Що це?»;

2) середній рівень, коли діти вже не тільки впізнавали, правильно називали предмети, явища, але й намагалися описати зображене на картині, дати коротку характеристику;

3) високий рівень, коли діти виявляли співвідношення між об'єктами, явищами, виділяли головне та другорядне, здатні були до інтерпретації та розуміння задуму художника. Розповіді дітей передавали також їх особистісне ставлення, емоції (подиву, радості, захоплення).

Кожен з названих рівнів характеризувався такими показниками, як повнота, адекватність, міра ситуативної суб'єктивності (мається на увазі виражена форма фантазування, включення в інтерпретацію різноманітних деталей, які не пов'язані з сюжетом картини). Залежно від підготовки дітей до сприймання картин, їх інтелектуального розвитку нами було виділено відповідно до рівнів сприймання три найбільш характерні форми розуміння а) розуміння-впізнавання; б) розуміння смислу, логічних зв'язків між предметами; в) розуміння-пояснення (від фрагментарного сприймання картини до пояснення-інтерпретації зображеного).

Перш за все, можна відзначити, що сприймання дітьми дошкільного віку картин у цілому ще поверхневе і недосконале, діти не завжди вміють правильно «читати» зображення, розуміти його сенс, співвідносити його з образами реальної дійсності та передавати своє особистісне відношення до зображеного. Як показали наші дослідження, не всі діти можуть самостійно сприймати і розуміти сюжети картин, розуміти характер зображених взаємин; більшість обмежується простим перерахуванням зображених фігур, предметів. У дітей дошкільного віку ще переважає опора на зовнішні, яскраві якісь властивості, що утруднює визначення головного, суттєвого.

Взагалі, така особливість пізнавальної діяльності дитини, як недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак (синкретичність дитячого мислення), нечітке, «розмите» сприймання загального та увага до несуттєвих ознаках, фактично призводить до відсутності у дітей пошуку зв'язків у новому матеріалі. Тому можна зробити висновок, що характерною рисою сприймання у дошкільному віці є опора дітей на зовнішні яскраві властивості, ознаки предметів, явищ, ігноруючи часом важливі смислові моменти, спрощуючи або, навпаки, нагромаджуючи непотрібними деталями новий матеріал. Звертаючи увагу на більш знайому, «відому» інформацію, дитина доповнює її повідомленнями з особистісного досвіду або починає фантазувати, вигадувати, щось уявляти. Відомо, що на тому рівні психічного розвитку, який характерний для дітей дошкільного віку, уява є компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення і обмеженість досвіду, й виступає певним способом подолання невизначеності нової інформації. Так, коли невизначеність ситуації досить велика і виникає конфлікт між надміром «зовнішньої» поступаючої інформації і дефіцитом «внутрішньої» інформації (запасом необхідних знань), дитина починає фантазувати, надавати свої пояснення-інтерпретації.

При дослідженні сприймання і розуміння старшими дошкільниками картин ми виділили два специфічні підходи, які ми назвали «спрощено-логічним» та підходом «фантазування». Спрощено-логічний підхід пов'язаний з використанням в першу чергу тих знань, що є у розпорядженні суб'єкта: розуміння відтворює композицію картини, основні її елементи, називання зображених предметів, їх форми, колір. Іншу категорію становлять діти, які схильні до фантазування: розуміння-імпровізація з наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об'єктивного змісту картини; наявністю асоціацій, які виникають в зв'язку з картиною, в більшій чи меншій мірі пов'язаних з її характером та змістом. Деякі діти розпочинають фантазувати вже з початку ознайомлення з картиною — саме таке фантазування дозволяє їм здійснювати розуміння, принаймні на перших етапах. Це, зрозуміло, інший підхід, який відображає нахил дітей до творчості, до внесення чогось нового самим суб'єктом пізнавальної діяльності: діти збагачують нову інформацію своїми доповненнями, а іноді навіть вдаються до нового варіанту в інтерпретації сюжету. В цьому ми вбачаємо яскравий варіант творчого відходу від сюжету, перехід в асоціативний простір образів, що ними володіє дитина. Таке явище спостерігалось в багатьох випадках, особливо часто діти посилалися на образи, які склалися під впливом телепередач, мультфільмів, під впливом того, що їм розповідали дорослі.

Розглянемо тепер, як діти старшого дошкільного віку розв'язували експериментальні завдання, пов'язані з сприйманням та розумінням гумористичних малюнків. Враховуючи те, що гумор є непростим для розуміння, особливо в дошкільному віці, ми відібрали для дітей порівняно прості серії гумористичних малюнків (Х. Бідструпа та інших художників), а також пропонували їм самим намалювати щось смішне за їх власними уявленнями.

Малюнки дітей та їх пояснення дають підстави стверджувати, що у дошкільників вже є почуття гумору, яке спрямоване на окремі об'єкти, предмети, живі істоти (люди, тварини), але, як правило, цей гумор більш пов'язаний з гіперболізацією об'єктів, експресивністю рухів, деякими парадоксами в комбінуванні окремих частин, на які спрямована увага дитини. Дошкільники вбачають смішне в тому, що вони бачать (на вулиці, по телевізору, в цирку), особливо у прояхах рухів; так, на більшості наведених малюнків були зображені саме смішні рухи. Діти вже вбачають певну невідповідність того, що відбувається, смішне для них те, що чимось виходить за межі звичного, певна динаміка, експресія, гіперболізація.

Узагалі, вивченням сприймання і розуміння гумору дітьми дошкільного віку вчені займаються ще з 60-х років минулого століття (О.А. Бондаренко, 1968; Р.А. Садикова, 1972; О.Г. Туліна, 1997; В.А. Прокопенко, 2000; А.А. Грибовська, 2007 та ін.). Видатні педагоги А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський надавали велике значення у вихованні і навчанні гумору, прояви якого активізують розумові здібності дітей, стимулюють творчість, допомагають їм краще запам'ятовувати і пізнавати навколишній світ. Так, В.О. Сухомлинський називав гумор зворотною стороною мислення, а його прояв — як незвичайне бачення навколишнього світу — рисою творчої особистості. Більшість психологів-дослідників вважає по-

чуття гумору одним із найважливіших показників не тільки творчого мислення, але й обдарованості, саме тому видається безперечно важливим прослідкувати за генезисом цього показника, починаючи з дошкільного віку.

У дітей розрізняють неусвідомлений і усвідомлений гумор, де останній виступає ознакою креативності і конструюється за тими ж законами, що й гумор дорослих. Неусвідомлений гумор виникає приблизно з 2-х років як наслідок ще недостатнього словникового запасу дитини та інтенсивного розвитку її мовлення, коли активно відбувається дитяче словотворення за аналогіями, незвичайними звуковими сполученнями (відоме дослідження К.І. Чуковського «Від двох до п'яти»). Передумовою почуття гумору є здібність бачити речі під іншим (несподіваним) кутом зору. Розуміння гумору з'являється тоді, коли дитина вже за своїла норми та правила поведінки, і вона знає «як має бути», і тому невідповідність до цих норм може викликати її сміх та посмішку. К.І. Чуковський зазначав, що помічати комічну невідповідність приносить дитині величезне задоволення: їй подобається усвідомлювати, що вона знає, як «правильно», тому небиліці і нісенітниці так привертають інтерес і увагу дітей. О.А. Бондаренко, А.А. Грибовська, досліджуючи особливості сприймання комічного дітьми старшого дошкільного віку, відзначали, що 5-7-річні діти не тільки з цікавістю шукають і знаходять смішне в плутанинах, небиліцях, але люблять складати їх самі, вигадувати смішне у своїх розповідях, зображувати комічне на малюнках.

Діти з притаманним для них природним оптимізмом починають сприймати, виділяти і розуміти смішне у найпростіших його формах: казках, веселих віршиках, скоромовках та ін. Так, наприклад, молодші дошкільники добре сприймають клоунаду, комічні рухи, жести; самі роблять спроби показати чи намалювати гумористичні рухи, вигадувати смішні ігри, віршики, звукосполучення. Маленькі діти сприймають смішне, комічне ще тільки з зовнішнього боку (в міміці, жестах, невідповідності у поведінці, одязі і т.п.); а вже у старшому дошкільному віці діти можуть розуміти іронічний характер жартів, приховане значення висловів, байок, гуморесок. Справжнє почуття гумору проявляється і розвивається з 6-7 років, коли починають формуватися вищі почуття (естетичні, почуття прекрасного, краси природи, живопису, музики тощо), коли дітей вже приваблює гумор не тільки «зовнішній» (у поведінці, якихось наочних ситуаціях), а й у вчинках або негативних рисах характеру (наприклад, у жадібності, лінощах, боягузстві). Аналіз досліджень показав, що в старшому дошкільному віці діти, які легко сприймають і розуміють гумор, відрізняються від своїх однолітків більш високим показником розумового розвитку. У гуморі виділяють такі функції, як: інформаційну, коли гумор, як засіб пізнання світу, поглиблює уявлення про оточуюче, загострює увагу на тому, на що раніше не звертали уваги; комунікативну: «справжній» гумор завжди вносить атмосферу позитивних емоцій, життєрадісності, тому формує такі якості особистості як відвертість, довірливість та допомагає встановити дружні стосунки з оточуючими та розвиваючи: коли гумор як здатність виявляти суперечності в навколишній дійсності сприяє розвитку інтелекта, критичного мислення, розвиває тонкість розуму, лаконічність, спостережливість.

Отже, вивчаючи роль гумору та особливості сприймання комічного у дошкільному віці, можна вважати, що почуття гумору у дітей є ознакою їх обдарованості і разом з тим ефективним засобом психологічного захисту, який допомагає дитині, коли їй бракує сил самостійно подолати стресову ситуацію або перебороти почуття страху, невпевненості або втоми в складних та конфліктних ситуаціях. І, навпаки, нездатність дитини розуміти гумор, жартувати може свідчити про її тривожний стан або хронічну втому і потребує більшої уваги психологів і педагогів.

Як було зазначено вище, дітям пропонувались на сприймання і розуміння гумористичні малюнки Х. Бідструпа, зокрема, було запропоновано дві серії гумористичних малюнків про маленького хлопчика: перша серія — «годування» хлопчика; друга — «пригоди» хлопчика, який залишився наодинці і шукав, чим зайнятися. (Взагалі, малюнки Бідструпа можна використовувати як для дослідження сприймання й розуміння гумору, так і дослідження логічного мислення, виділяючи послідовність у сюжеті: кожна серія включала понад 10 сюжетно пов'язаних малюнків).

Як показали наші дослідження, не всі діти можуть самостійно сприймати і розуміти сюжети картин, розуміти характер зображених взаємин, більшість обмежується простим перерахуванням зображених фігур, предметів. Слід підкреслити, що важливу роль відігравали запитання, що давались дітям під час розгляду малюнків, їх зміст, орієнтація; в даному випадку суттєвим було, коли ми питали: «Що тобі здається смішним?», «Що тут смішне на малюнку?», «Хто найсмішніший?». Такі запитання підсилювали комічний характер того, що відбувалося, або ж створювали відповідну установку у дітей, й вони самі надалі починали віднаходити смішне.

Аналіз розповідей старших дошкільників, зокрема, показав, що в їх ставленні до пред'явлених малюнків виокремлюються аналітичний, синтетичний або ж комбінований підходи. Саме з цими підходами пов'язані й особливості сприймання, інтерпретації та первинної творчої імпровізації, до якої вдаються діти, залучаючи також свою уяву і фантазію. Були дві групи дітей, що зосереджувались на деталях (перша група) і на загальному сюжетові, загальній композиції (друга група); частина дітей орієнтувалась почергово — то на окремі деталі, то на основну ідею серії малюнків. Але в цілому можна було помітити їх схильність до виділення мікросюжетів у межах одного малюнка, виділення окремих деталей, а вже потім об'єднання мікрокомпозицій у загальну композицію. Слід відмітити, що не у всіх дошкільників на малюнки Бідструпа спостерігались гумористичні реакції; але у більшості дітей серії малюнків викликали посмішки, сміх, відповідні коментарі, які свідчили про досить повне і адекватне розуміння як сюжету в цілому, так і окремих його складових, малюнків.

Таким чином, підсумовуючи, зазначимо, що діти дошкільного віку вже здатні сприймати гумор, іронію, давати естетичну оцінку зображуваному на картині та «схоплювати» настрій художника. Розвиток почуття гумору відбувається від зовнішнього, «поверхового» сприймання комічного, коли діти обмежуються незвичайністю у зовнішньому вигляді, міміці, жестах до розуміння гумору у

вчинках, поведінці або рисах характеру. Сприймання і розуміння дошкільниками гумору, маючи в процесуальному аспекті багато спільного з сприйманням інших видів інформації, має свою специфіку: визначає наявність у дітей саме почуття гумору, яке не є характерним для кожного, але у більшості дітей проявляється в різних формах. В основному діти вбачають смішне в тому, що вони бачать у найближчому оточенні, телебаченні, особливо це стосується різноманітних рухів, міміки, одягу, і, як правило, дитячий гумор більш за все пов'язаний з гіперболізацією об'єктів, експресивністю рухів, певними парадоксами (з точки зору дітей).

У результаті дослідження нами здійснено аналіз загальних особливостей творчої діяльності дошкільників у процесі ознайомлення і розв'язання нових завдань, що характеризують індивідуальні прояви сприймання і розуміння, творчої діяльності в цілому. Наш підхід до вивчення процесів сприймання 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. Основними параметрами ми розглядаємо, зокрема, особливості сприймання та загального первинного ознайомлення дошкільників із новою інформацією і особливу роль суб'єктивних орієнтирів у цьому процесі, що детермінуються змістом нового завдання, попереднім досвідом, наявними у дитини знаннями.

Цим ми підкреслюємо реальні прояви перцептивної діяльності дошкільників, які, в першу чергу, при ознайомленні з новою інформацією орієнтуються на свої знання та певні конкретні дані, які представлені в нових завданнях. Безумовно важливим є питання про суб'єктивне почуття розуміння, неповного розуміння, або нерозуміння, які супроводжують діяльність дитини. Ці почуття, зрозуміло, мають так само завжди певне суб'єктивне забарвлення і їх дуже важко визначити експериментаторові, бо діти не завжди можуть адекватно описати, що вони уявляють, а до того ж не завжди можна орієнтуватись на наявність чи відсутність у них розуміння по тому, чи продовжують вони свою діяльність, чи припиняють. Це може зумовлюватись саме наявністю суб'єктивного розуміння, впевненістю дошкільника, що він рухається в правильному напрямку, або просто його фантазуванням, захопленням якимись образами, які виникають у процесі сприймання нової інформації, при спробах розпізнати її, дати їй визначення та ін. Можна вважати, що асоціативне поле реагування у дітей цього віку дозволяє їм досягати не тільки впізнавання, але й продовжуючи перцептивний процес, здійснювати пошук аналогій й комбінування наявними еталонами, чи просто випадково набутим досвідом. 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.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи, визначимо загальні особливості сенсорно-перцептивного розвитку дітей дошкільного віку та особливості сприймання ними нової інформації:

- Для дітей дошкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість. Маленька дитина, перш за все, виділяє блискучі і рухомі предмети, незвичайні звуки і запахи, тобто все, що викликає її емоційні і орієнтовні реакції. Внаслідок недостатності досвіду вона ще не може відрізнити істотні особливості предметів від другорядних — необхідні для цього знання отримуються в процесі гри і занять.

- Для більшості дітей характерна увага на більш знайому або відому з попереднього досвіду інформацію. Діти звертають увагу на відоме, знайоме, у них спостерігається тенденція «скидати» те, що незрозуміле. Звертаючи увагу на більш знайому інформацію, дитина доповнює її повідомленнями з особистісного досвіду або «підключає» свою *уяву* та *фантазію*. Відомо, що уява є компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду дитини: механізми уяви включаються на тому етапі пізнання, коли невідомість ситуації дуже велика і виникає конфлікт між надміром «зовнішньої» поступаючої інформації і дефіцитом «внутрішньої» інформації (запасом знань, необхідних для розуміння): діти починають фантазувати, давати свої пояснення-інтерпретації.

- Вміння сприймати і розуміти передбачає здібність давати загальну оцінку новій інформації, *вміння виділяти головне й другорядне*, вміння знаходити подібне і відмінне щодо відомого, але у дітей дошкільного віку ще переважає опора на зовнішні властивості, що утруднює визначення головного, суттєвого. Така особливість пізнавальної діяльності дитини як недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак об'єкта (синкретичність дитячого мислення), *нечітке розмиття сприймання* фактично приводить до відсутності у дітей пошуку зв'язків у новому матеріалі. Отже, можна зробити висновок, що характерною рисою сприймання у дітей є опора на зовнішні яскраві ознаки предметів, явищ на фоні ігнорування важливих смислових моментів, спрощення або, навпаки, нагромадження непотрібними деталями нової інформації.

- Для перцептивного розвитку дитини необхідне керівництво з боку дорослого, який «включає» дитину в діяльність і формує дії сприймання, а саме: виділяє «еталони» словом (слово узагальнює, вносить те, що дає чуттєвий досвід і що сама дитина не може виділити в предметі, явищі); навчає порівнювати предмет з еталоном; обстежувати об'єкти по-різному залежно від мети обстеження і самих обстежуваних якостей, але звертає увагу: на цілісну зовнішність предмета; на виділення основних частин предмета і певні їх властивості (величина, форма і т.д.); на визначення просторових взаємин частин щодо один одного (справа, зліва, вище, нижче і т.д.); на виділення дрібніших частин предмету; на цілісну зовнішність предмета (повторно). Отже, значні зрушення в розвитку сприймання у дитини виникають під впливом мовного спілкування з дорослими, які знайомлять її з оточуючим, навчають узагальнювати і диференціювати

предмети за найбільш важливими ознаками, допомагають виділяти їх найбільш важливі і характерні сторони, навчаючи способом дії з ними.

- Якісна своєрідність змісту дитячого сприймання визначається, перш за все, обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків, що утворилися в минулому досвіді, неточністю вироблених раніше диференціювань. Неповнотою дитячого досвіду, зокрема, пояснюється і те, що при сприйманні маловідомих речей або малюнків маленькі діти часто обмежуються перерахуванням і описом окремих предметів або їх частин і їм важко пояснити їх значення в цілому. Тому, важливо спеціально навчати дитину: чим більше дитина дізнається про різні предмети, об'єкти, тим повніше може сприйняти і надалі правильніше відобразити зв'язки і відносини між ними; без навчання процес сприймання зберігає неточність і синкретичність. Навчання повинне бути направлено на вдосконалення основних процесів: аналізу і узагальнення.

- Активні, цілеспрямовані дії з предметами, послідовність і систематичність в накопиченні фактів, їх ретельний аналіз і узагальнення — такі основні вимоги до сенсорного розвитку дитини. Вже у середньому дошкільному віці продуктивна діяльність дітей передбачає цілеспрямоване спостереження, яке організовується у такій послідовності: а) предмет сприймається в цілому; б) виділяються його головні частини, визначаються їх властивості (колір, форма, величина й ін.); в) встановлюються просторові взаємозв'язки частин (вище, нижче, справа, зліва); г) розрізняються дрібні деталі та визначається їх просторове співвідношення з основними частинами; д) повторне цілісне сприймання предмету. Важливе значення для розвитку спостережливості в дошкільному віці має гра, в якій створюються сприятливі умови для формування багатобічного уявлення про предмети, об'єкти, явища оточуючого світу, а також заняття з малювання і ліплення, в процесі яких діти вчать правильно передавати контури предметів, розрізняти відтінки кольорів і т.д. У ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній об'єкти, в грі формуються просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ, діти навчаються виділяти різні властивості об'єктів, відносити їх до певних груп, порівнювати, узагальнювати, осмислено сприймати, виокремлювати від інших і визначати дії з ними.

- Наприкінці дошкільного віку сприймання характеризується вже такими властивостями як цілісність, структурність і усвідомленість. В старшому дошкільному віці воно стає більш досконалішим, більш організованим і керованим, у дітей розвиваються окремі його види, а саме: сприймання простору, часу, сприймання тексту, картин, музики, інших творів мистецтва. В процесі розвитку художнього сприймання зароджується естетична оцінка сприйнятого: тут має місце і емоційна забарвленість й особисте відношення дитини.

- Психолого-педагогічні основи перцептивного розвитку дітей дошкільного віку спираються на ряд найважливіших положень про суть сприймання та його розвиток у дітей дошкільного віку, а саме:

1. Розвиток сприймання розглядається як тривалий шлях оволодіння дитиною перцептивними діями. При первинному розрізненні об'єктів дитина ще

не виділяє особливостей об'єктів, і лише з розвитком і вдосконаленням різних обслідувальних дій здійснюється формування складних адекватних образів. Перш за все, дитина засвоює систему перцептивних дій, що забезпечує їй адекватне пізнання оточуючої дійсності; поступово процеси сприймання удосконалюються у міру оволодіння новими перцептивними діями. Кожна нова перцептивна дія, що засвоюється дитиною, дає можливість відкривати в предметах нові властивості й якості. Спочатку перцептивні дії мають розгорнутий характер, яскраво виражений і спостережуваний, потім у процесі накопичення сенсорного досвіду перцептивні дії згортаються, деякі з них поступово переходять у внутрішній план, хоча при виникаючих складнощах у сприйманні можуть знову набути розгорненого характеру.

2. Перцептивний розвиток дитини розглядається як процес засвоєння соціального сенсорного досвіду, як формування нових, раніш не існуючих перцептивних здібностей. Дитина у процесі індивідуального розвитку засвоює системи еталонів і навчається ними користуватися як мірками, зразками для аналізу сприйманої навколишньої дійсності. Процес засвоєння сенсорних еталонів проходить наступні основні періоди, які відображають можливості дитини систематизувати отримувані нею уявлення про властивості предметів: а) період сенсорних предеталонів, який триває до початку третього року життя; б) період предметних еталонів — приблизно до п'яти років; в) період сенсорних еталонів — у віці п'яти років і старше. У цей період на основі власного досвіду і його узагальнення під керівництвом дорослих відбувається засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів. Оволодіння перцептивними діями і системами сенсорних еталонів проходить у тісній єдності і взаємозв'язку. З одного боку, перцептивні дії забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення. З другого, — оволодіння еталонами перебудовує перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке засвоєння суспільно вироблених еталонів та оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самостійно застосовувати системи еталонів у своїй пізнавальній діяльності.

3. Третє положення стосується умов формування сенсорних процесів. Розвиток сприймання відбувається в процесі діяльності: у ранньому віці воно пов'язане з наочно-маніпулятивною діяльністю дитини, надалі — із складнішими видами діяльності: ігровою, образотворчою, конструктивною, учбовою. Розвиток різних видів діяльності, їх вдосконалення забезпечує й сенсорний розвиток, але кожна діяльність «володіє» своїми сенсорними основами, тому вдосконалення будь-якої діяльності залежатиме від рівня розвитку сенсорних процесів. Таким чином, можна говорити про тісний взаємозв'язок і взаємообумовленість перцептивного розвитку дитини і розвитку різних видів її діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Барабанщиков В.А.* Психология восприятия: онтологическое измерение / В. А. Барабанщиков // Мир психологии. — 2009. — №2. — С. 78-93.

2. *Ваганова Н.А.* Оптимізація розуміння дітьми нової інформації / Н.А. Ваганова // Обдарована дитина. — 2009. — № 3. — С. 52–58.
3. *Ваганова Н.А.* Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють картини різного жанру / Н. А. Ваганова // Обдарована дитина. — 2009. — № 8. — С. 14–20.
4. *Ваганова Н.А.* Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють комічне / Н.А. Ваганова // Обдарована дитина. — 2009. — № 10. — С. 10–16.
5. *Ваганова Н.А.* Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють поезію / Н.А. Ваганова // Обдарована дитина. — 2010. — № 1. — С. 35–42.
6. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. — М.: Просвещение, 1969. — 365 с.
7. *Врубель М.А.* Детский альбом. Русская живопись // М.А. Врубель. — М.: Русское энциклопедическое товарищество, 2003. — 32 с.
8. *Выготский Л.С.* Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Лекции по психологии. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — С. 3-28.
9. *Запорожец А.В.* Развитие восприятия и деятельности / А. В. Запорожец // Вопросы психологии. — 1967. — № 1. — С. 11-17.
10. *Костюк Г.С.* Поняття про сприймання / Г. С. Костюк // Психологія. — К.: Рад.школа, 1955. — 526 с.
11. *Люблинська Г.О.* Сприймання / Г.О. Люблинська // Дитяча психологія. — К.: Вища школа, 1974. — С. 131-152.
12. *Моляко В.О.* Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. — Т. 12. — Вип. 5. — Ч. I. — Ж.: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2008. — С. 7-14.
13. *Мухина В.С.* Сенсорное развитие дошкольника / В.С. Мухина // Детская психология. — М.: Просвещение, 1985. — С. 221-238.
14. *Найссер У.* Познание и реальность / У.Найссер. — М.: Прогресс, 1981. — С. 5-52.
15. *Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В.* Развитие восприятия в детском возрасте // Введение в психологию развития. — М.: Флинта, 2005. — С. 128-145.
16. *Пиаже Ж.* Интеллект и восприятие / Жан Пиаже // Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — С. 109-142.
17. Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л. Венгера. — М., 2005. — С. 88.
18. *Рубинштейн Л.С.* Восприятие / Л.С. Рубинштейн // Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2003. — С. 225-255.
19. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / [заг.ред. В.О. Моляко]. — К.: «Освіта України», 2008. — 702 с.
20. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие детей в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин // Детская психология. — М.: «Академия», 2006. — С. 95-275.
21. *Якобсон П.М.* Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. — М.: Искусство, 1984. — 89 с.

Розділ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НОВОЇ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

6.1. Теоретичне дослідження проблеми художнього сприймання в психології

З того часу, як Христіан Вольф, німецький філософ, впровадив у наукове застосування термін «психологія», минуло більше ніж двісті років. Відтоді психологія перебуває в постійному розвитку. Зокрема, ХХ та ХХІ сторіччя пов'язані із дослідженнями та розробками психології творчості. Хоча питання психології творчості залишаються цариною, в якій ще далеко не все остаточно визначено. Однією із таких невирішених проблем, на наш погляд, є й дослідження художнього творчого сприймання, яке в свою чергу є однією із ключових ланок як у вивченні, так і в розумінні багатьох питань психології художньої творчості та інших пересічних питань у сучасній психології.

Сьогодні психологічній науці належить доволі велика кількість досліджень із означеного питання, що водночас свідчить як про його важливість, так і про неоднозначність, складність, наявність неостаточності у розумінні багатьох положень та необхідності прояснення нез'ясованих аспектів.

Отже, вже друге століття питання щодо характеру та основ художнього сприймання як пізнавального процесу, породжує інтерес у науковців. Хоча найперші розробки щодо природи сприймання виникли ще за часів античності. Таким чином, усталений інтерес до проблеми художнього сприймання в психології виникає наприкінці ХІХ ст. й залишається до наших днів.

Стале збільшення загального діапазону візуальної інформації, абсолютно не притаманне минулим часам, є характерним атрибутом нашого часу, саме це й визначає нагальну актуальність проведення низки теоретико-методологічних досліджень психологічних закономірностей творчого сприймання в руслі єдиної стратегіально-діяльнісної теорії, зокрема дослідження сприймання молодшими школярами нової візуальної інформації на художньому матеріалі.

Згадаємо ключові орієнтири розуміння цієї проблеми. У другій половині ХІХ ст. знання про сприймання стали однією з вагомих складових системи психологічного знання. Існуючі ранні теорії сприймання відповідали положенням традиційної асоціативної психології, втім в дечому залишаються актуальними і сьогодні. Так, В. Джеймс зазначав: «Найголовнішими фізіологічними умовами сприймання слугують утворені у мозку шляхи асоціацій, що ідуть від зовнішніх чуттєвих вражень» [7, с. 215]. Протилежне асоціонізму трактування сприймання з'явилося завдяки розвитку І. М. Сеченовим (1867) рефлекторної концепції психіки, а також праць представників гештальтпсихології, які представили обумовленість найбільш важливих феноменів сприймання незмінними відношеннями між компонентами перцептивного образу.

Роботи І.М. Сеченова (1866, 1867) сприяли створенню теоретичних моделей рефлекторної будови сприймання, в яких важливого значення набувають еферентні процеси, що адаптують роботу перцептивної системи до характеристик об'єкта (О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв). Сучасні дослідження доводять, що початкові форми сприймання визначаються особливостями постійних сполучень стимулів. Однак розвинені процеси сприймання знаходяться під контролем цілей, що стоять перед суб'єктом. Іntenціональний характер цих процесів дає можливість розглядати їх в якості перцептивних дій (В.П. Зінченко). «Закон перцепції», сформульований М.М. Ланге (1893), будується на концепції стадіальності (фазовості) процесу сприймання, яка передбачає зміну фаз сприйняття від більш загального характеру до більш конкретного, диференційованого, детального. За Ланге, будь-яке відчуття починається з «простого поштовху» в свідомості («щось трапилось»), потім усвідомлюється рід подразника (колір, звук, поверхня), форма предмету, місце в просторі. Ланге бачив в цьому основу всіх найпростіших психічних процесів (М.М. Ланге, «Психологічні дослідження. Закон перцепції», 1893). За Л.С. Виготським, «ми сприймаємо дійсність зі смисловими предметними зв'язками та відношеннями» [5, с. 231]. До речі саме Л.С. Виготський довів, що дитина спочатку сприймає цілу ситуацію й лише потім може виокремити окремі елементи. Зрозуміло, що це положення дуже важливе в контексті даного дослідження, оскільки в нашому полі зору знаходиться саме молодший шкільний вік та особливості художнього сприймання в процесі образотворчої діяльності.

Таким чином, сприймання — це відображення реального світу, в результаті чого виникають перцептивні образи. Воно відрізняється від уяви (фантазії) тим, що відтворює в свідомості людини образи реальності, віддзеркалює зовнішній світ.

Важливим у рамках нашого дослідження є поняття «інформація», яке класично відноситься до фундаментальних у науці, має філософський характер та є предметом постійних наукових диспутів.

З середини ХХ століття «інформація» стала загальнонауковим поняттям, але до цих пір у науковій сфері воно залишається вкрай дискусійним. Загальноприйнятого визначення поняття «інформація» не існує, і воно використовується головним чином на інтуїтивному, суб'єктивно-понятійному рівні.

Інформація — постійний супутник людини, це сукупність різноманітних даних, повідомлень, відомостей, знань, умінь, досвіду, необхідних будь-кому. Термін «інформація» є абстрактне поняття, що має різні значення, відображає різний зміст відповідно до контексту, в якому він використовується.

Походить від лат. *«informatio»*, яке має декілька значень: роз'яснення; виклад фактів, подій; витлумачення; представлення, поняття; ознайомлення, про-світа т.п.

Загальне поняття інформації подане у філософії, де під нею розуміють відображення реального світу. Як філософську категорію, її розглядають як один з атрибутів матерії, що відбиває її структуру.

Але практично всі чисельні погляди на сутність «інформації» групуються навколо двох концепцій — атрибутивної та функціональної.

Отже, нова візуальна інформація в широкому сенсі — це нові знання, які отримує споживач (суб'єкт) у результаті сприйняття і переробки певних відомостей. Найважливішими, з практичної точки зору, властивостями інформації є цінність, достовірність та актуальність. Джерелом інформації є пізнавальна діяльність людей, суспільства.

Інформація виражається за допомогою мови — знакової системи будь-якої природи, яка служить засобом спілкування, мислення, висловлювання думки. Одиницями інформації є слова, речення, уривки тексту, художньо-графічні зображення, а в плані змісту — поняття, висловлювання, описання тощо.

Для людини інформація поділяється на види залежно від типу рецепторів, що сприймають її.

- Візуальна — сприймається органами зору. Ми бачимо все довкола.
- Аудіальна — сприймається органами слуху. Ми чуємо звуки довкола нас.
- Тактильна — сприймається тактильними рецепторами.
- Нюхова — сприймається нюховими рецепторами. Ми відчуваємо аромати довкола.
- Смакова — сприймається смаковими рецепторами. Ми відчуваємо смак.

За формою подання інформація поділяється на такі види:

- Текстова — що передається у вигляді символів, призначених позначати лексеми мови;
- Числова — у вигляді цифр і знаків, що позначають математичні дії;
- Графічна — у вигляді зображень, подій, предметів, графіків;
- Звукова — усна або у вигляді запису передачі лексем мови аудіальним шляхом.

У нашому дослідженні ми розглядаємо нову візуальну інформацію як нові дані об'єкта або системи та їх поширеності (у формі художньо-графічних зображень). Це результат інтелектуально-творчої (аналітико-синтетичної) діяльності певної людини, щодо подання відомостей, повідомлень, сигналів, кодів, образів тощо. Як продукт, ми отримуємо творче відзеркалення різноманіття форм та змістів.

Інформація має двоїстий характер: вона має конкретний зміст (якість) і абстрактну кількість. Крім цього, стає зрозуміло, що інформація поділяється на дві складові: об'єктивну і суб'єктивну інформацію.

Отже, *метою* нашого дослідження є теоретичне та експериментальне вивчення художнього сприймання, зокрема його особливостей, властивих дітям молодшого шкільного віку при сприйманні нової візуальної інформації. *Об'єктом дослідження* — є творче сприймання молодшими школярами нової візуальної інформації. *Предметом дослідження* — є психологічні особливості художнього сприймання молодшими школярами нової візуальної інформації на заняттях образотворчого мистецтва.

З метою вивчення особливостей художнього сприймання, враховуючі всі існуючі доробки з означеної проблеми, в контексті нашого дослідження були сформульовані наступні *завдання*:

1) здійснити теоретичний аналіз психологічної сутності проблеми сприймання, розкрити психологічний зміст поняття «художнє сприймання» та визначити особливості його творчих складових;

2) виявити закономірності процесу розуміння нової інформації в ході сприймання, зокрема визначити стратегії творчого сприймання нових об'єктів; встановити вікові особливості художнього сприймання нової інформації, властиві молодшим школярам;

3) з'ясувати можливості стимулювання творчої діяльності на етапі сприймання нової інформації.

Для реалізації поставлених завдань нами розроблено схему проведення психологічного дослідження, що визначає логіку проведення дослідження та складається з двох основних етапів: 1) теоретичного етапу, що охоплює аналіз першоджерел з проблеми «художнє сприймання» в парадигмі стратегіальної теорії творчості В.О. Моляку; 2) експериментального етапу, який реалізовуватиметься у проведенні а) констатуючого та б) розвивального експерименту.

Як беззаперечно доводить досвід, величезна роль у процесі формування та виховання творчої людини належить мистецтву. Завдяки своїм іманентним якостям воно сприяє цілісному розвитку особистості. У наукових роботах багатьох відомих педагогів, психологів, мистецтвознавців наголошується, що саме за допомогою сприймання регулюється характер та сила впливу мистецтва на особистість, формуються та розвиваються потреби спілкування з творами літератури, живопису, музики тощо.

У даній роботі ми хочемо зробити наголос на важливості малювання дитиною молодшого шкільного віку. Малюнок — структурна основа зорового сприйняття форми. В ньому можуть бути застосовані різноманітні способи (об'ємний, площинний), засоби (лінія, штрих, пляма), прийоми та матеріали. Він може виконуватися з натури, по пам'яті або за уявою, у формі швидкого начерку, замальовки або тривалого студіювання. Крім того, малювання — це один із стародавніх видів мистецтва, витоки якого сходять до пізнього палеоліту (близько 33 тис. років до н.е.). Слід зазначити, що образотворче мистецтво та безпосередньо малюнок, як один із його продуктів, це не лише «зорове сприйняття» як зазначалося вище. З психологічної точки зору, образотворчому мистецтву властиве як охоплення сенсорно-перцептивних процесів, так і активізація мислення, уяви, пам'яті тощо, а саме рисунок об'єктивує ці процеси в зображенні. Створення зображення в малюнку — найчастіше є творчим процесом, під час якого дитина вчиться створювати речі своїми руками, пізнає таємниці, радість та розчарування творіння — все це важливі складові процесу навчання та розвитку. Крім того, дитина вчиться сприймати, досліджувати, відкривати та вправно спілкуватися зі своїм внутрішнім світом. Це може бути як чуттєве сприйняття (відчуття фарби на пальцях), так і розуміння загадки змішування фарби, або здивування від того, наскільки реалістична картинка виникає всього лише від однієї краплі фарби, що випадково капнула на папір.

В основу нашої роботи покладено провідні дослідження у галузі психології творчості, зокрема художньої творчості Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського,

Г.С. Костюка, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, І.В. Страхова та ін., та дослідження проблеми сприймання та безпосередньо художнього сприймання, які висвітлені в працях Р. Арнхейма, В.О. Барабанщкіова, М.М. Волкова, В.В. Любімова, Б.С. Мейлаха, С.Х. Раппопорта, П.М. Якобсона та ін.

Аналіз літератури свідчить, що засадою сприймання є віддзеркалення предметів і явищ в цілому при їх безпосередній дії на органи чуття. Наші відчуття та сприймання здатні до взаємодії. Сприймання — це складний, рухливий, когнітивний процес, безпосередньо пов'язаний з усією пізнавальною діяльністю особистості, що свідчить про те, що воно завжди певною мірою пов'язане з іншими процесами пізнавальної діяльності — з мисленням, пам'яттю, увагою. У процесі сприймання відбувається аналіз і синтез отриманих нами різноманітних вражень, тобто їх осмислення, інтерпретація. Аналітичні й синтетичні акти сприймання виступають як єдиний процес [20]. Сприймання є виявом аналітико-синтетичної роботи мозку. Сприймання є активним процесом. Воно виникає в діяльності людини, нею підтримується, в ній розвивається (Г.С. Костюк, 1961).

Отже, сприймання — це відображення реального світу, в результаті чого виникають перцептивні образи. Воно відрізняється від уяви (фантазії) тим, що відтворює в свідомості людини образи реальності, віддзеркалює зовнішній світ.

Відмінність перцептивних образів від інших образних явищ полягає в тому, що перцептивний образ є образом об'єкту, актуально впливаючого на суб'єкта крізь його органи відчуттів. Це завжди образ присутнього об'єкта. Процес формування саме таких образів ми і називаємо сприйманням. ...Образ — це кінцевий результат процесу сприймання» [15].

Р. Арнхейм вважав, що сприймання не є механічним реєструванням сенсорних елементів, а є дійсно творчою здібністю миттєво схоплювати дійсність, здібністю образною, проникливою, винахідливою та прекрасною. Будь-яке сприймання є також і мисленням, будь-яке розмірковування є в той же час інтуїцією, будь-яке спостереження — також і творчість. Вчений стверджував, що на обох рівнях — перцептивному та інтелектуальному — діють одні й ті ж самі механізми. «...Відповідно, сучасна психологія дозволяє нам визнати процес бачення творчою діяльністю людського розуму. На сенсорному рівні сприймання досягає того, що розуму відомо під назвою «розуміння»» [2].

Усе це плавно витікає в головну тезу дослідження — поняття «творче сприймання», яке В.О. Моляко характеризує як процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який у більшій чи меншій ступені перетворює, змінює предмети та явища об'єктивної реальності, де перцептивний творчий образ представляє собою оригінальну сукупність нових фіксацій, відбитків, що є в наявності у даного суб'єкта, раніше сформованих образів та їх фрагментів.

Окреслюючи коло проблем, Б.С. Мейлах зазначав, що дослідження художнього сприймання досить довго вважалося менш складним питанням, чим вивчення процесів художньої творчості. Втім, дійсно, художнє сприймання — проблема дуже складна та актуальна. І як наукову проблему її необхідно диференціювати, оскільки при всій своїй цілісності вона багатогранна (розпочинаючи від необхідності розробки методології предмета до вивчення сутності сприй-

мання, його законів і т.п.). Незважаючи на те, що художнє сприймання є абсолютно самостійною проблемою її не можна відривати від дослідження творчості як цілого процесу, який включає: авторський задум і всі етапи роботи над своїм твором; результат авторської роботи як завершений продукт творчості; сприймання цього твору глядачем, читачем, слухачем [17].

Дуже важливо зазначити, що спільним між процесами мислення та сприймання є можливість трансформації образу. Подібні перетворення часто неусвідомлювані, можуть сприяти вирішенню задач, що стоять перед суб'єктом. З цього можна зробити висновок, що сприймання — не пасивне копіювання миттєвої дії, а творчий процес пізнання.

Щодо структури художнього сприймання, ми поділяємо думку С.Х. Раппопорта (1978). В стислому вигляді її можна представити таким чином: психофізіологічні та ідеомоторні ефекти (займають найнижче місце в структурі художнього сприймання, відіграють роль емоційного фону, на якому розгортається процес формування образів знаків і осягнення їх значень); проміжний, де готується перехід від загального сприймання художнього предмета до вичленення образів знаків і збагнення їх значень; наступний шар — формування образів знаків і осягнення їх значень, пов'язані в одній асоціативній ланці, образ знака та його значення складаються одночасно, а перехід від першого до другого здійснюється автоматично; синтетичні шари, де формується створена автором цілісна модель дійсності і де складаються підсумкові ідеї, оцінки, установки [27, с. 212-219].

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

Особливою формою сприймання є, так зване, естетичне сприймання. П.М. Якобсон у своїй роботі «Психологія художнього сприймання» пише: «Процес знайомства людини зі всією сферою прекрасного в цілому — чи буде це краса людських відносин, неповторний вигляд природи, чи буде це значний витвір мистецтва — є естетичним сприйманням» [28, с. 5]. Сприймання різних творів мистецтва він виокремлює в особливий вид естетичного сприймання — художнє сприймання, яке має власні характерні риси та якості. Також відомо, що питання про характер художнього сприймання досліджували естетики, художники, мистецтвознавці. Усі вони відзначали наявність у процесі художнього сприймання переживання естетичного задоволення.

Художнє сприймання твору мистецтва — дуже складний і одночасно цілісний процес. Окремі елементи художнього твору в складному контексті сприй-

мання з'єднуються і виступають у вигляді певних цілностей, частин закінченого твору, які «укладаються в систему образів, в систему різносторонньо даного предмета мистецтва» [28, с. 35]. Однак ці елементи впливають на формування нашого цілісного враження від художнього твору. Цілісний процес художнього сприймання іноді здійснюється досить швидко і проходить без усвідомлення ряду істотних етапів, виступає у свідомості людини в формі цілісного результату — у вигляді оцінок, думок, переживань.

На думку Г.О. Люблінської, процес розвитку сприймання сюжетної картини дитиною включає три рівні: перелічування, опис і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною пропонованого їй змісту і залежать: а) від структури картини; б) від міри близькості її сюжету до досвіду дитини; в) від форми поставленого запитання; г) від загальної культури дитини, вміння спостерігати; д) від розвитку її мови. Дитина може показати одночасно різні рівні сприймання картин, тобто ці рівні можуть співіснувати [16].

Сприймання твору мистецтва передбачає як сприймання його змісту (*що* зображено), так і форми (*як* зображено). Сприймання витворів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Зазвичай наше сприймання може проходити кілька етапів — від поверхневого сприймання до усвідомлення сутності, глибинного змісту твору. Перший етап — початкове осмислення твору митця: що зображено, які предмети, дійові особи, стосунки між героями тощо. Наступний етап — споглядання твору, занурення в «емоційну складову об'єкта сприймання». Бажання і належне вміння сприйняти емоційне наповнення, подане в творінні художника, спеціально його відчуті — є істотна особливість художнього сприймання. Саме таке прагнення, на думку П.М. Якобсона, створює основи для переживання чуттєвої краси твору, його кольорів, форм, звуків, їх тонких нюансів [28, с. 44]. Здійснення, розуміння емоційного наповнення забезпечує наступний етап — сприймання художнього образу в мистецькому творі, осягнення його сутності. Завдяки цьому саме на даному етапі сприймання виникає жива, усвідомлена реакція на витвір мистецтва того, хто сприйняв, пізнав художній образ. Висота злету думки у процесі осягнення художнього образу залежить, по-перше, від сприймаючої особи, її ставлення до життя і людей, масштабності художнього мислення, по-друге, від характеру художнього образу, його ідейного навантаження. У ході подальшого поглиблення сприймання твору мистецтва людина починає сприймати й осмислювати не тільки художній образ, втілений у ньому, але й весь твір мистецтва як значне явище. «Тут художнє пізнання доходить вже до найвищих щаблів, оскільки в акт сприймання, в процес осягнення твору включається вся людська особистість з її світоглядом, ідеалами, моральними почуттями, ставленням до життя» [28, с. 48].

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

джує почуття, оцінюється, інтерпретується. Сприймання художнього твору (як і сприймання речі, події, явища) значною мірою залежить від сприймаючої особи: її особистісних якостей, підготовленості до такого сприймання, характеру естетичного досвіду, кола інтересів, установки тощо. Конкретний процес сприймання витвору мистецтва у всіх людей має індивідуальний характер, відрізняється як за рівнем емоційної сприйнятливості, так і характером змісту уявлень, що виникають у процесі сприймання одного й того ж твору мистецтва. Це залежить від багатьох факторів: емоційного досвіду людини, інтересів, естетичного смаку, властивого людині типу сприймання, рівня емоційного розвитку людини, фізичного й психологічного стану в момент сприйняття, умов, за яких протікає цей процес, установки на сприймання, здатності людини до повноцінного сприймання творів мистецтва. Встановлено, що людина тільки з певного віку здатна сприймати твори мистецтва як такі. В ранньому віці дитина не має уявлення про предмет мистецтва. Розвиток сприймання предметів мистецтва проходить ряд етапів у процесі зростання дитини. «Якість зображення предметів об'єктивного світу на кожному віковому етапі обумовлено сприйняттям та технічними навичками зображати» [21]. У переддошкільному віці дитина сприймає витвір мистецтва не як зображення, а як реальність. Дошкільник молодшої групи усвідомлює, що картина — це зображення, але виявляє до неї дійове ставлення: торкається, гладить тощо. Діти цієї вікової категорії отримують яскраві враження від картинок, але для них це всього лише чуттєві якості речей, а не твір мистецтва. Подальший розвиток культури художнього сприймання пов'язаний із опануванням мови мистецтва, отриманням специфічних знань, накопиченням досвіду спілкування з мистецькими творами, формуванням художнього смаку, пробудженням інтересу до художнього пізнання. Розмірковуючи над можливостями розвитку художнього сприймання, П.М. Якобсон зазначає: «Для зростання художнього сприймання... важливе виникнення уміння подумати про нього, оцінити його і відповідним чином ставитися до тих або інших епізодів, частин, елементів художнього твору, але не менш важливо не втратити при цьому здатності безпосередньо віддатися враженню від твору, здібності віднести до нього цілісно» [28, с. 77]. Отже, сприймання твору мистецтва (художнє сприймання) має свої особливості, пов'язані з умовним характером мистецтва та установкою на отримання позитивних емоцій від спілкування з твором мистецтва. Воно безпосередньо залежить від культури реципієнта, його естетичного досвіду, особистісних якостей і установок; умов сприйняття і якостей самого художнього твору.

«Ключова проблема психології процесу малювання — проблема сприймання», — зауважував М.М. Волков [4, с. 13]. А безпосередньо аналіз сприймання в процесі зображувальної діяльності необхідний для загальної теорії зорового сприймання, оскільки досліджувати всі психічні процеси необхідно в конкретній діяльності [4, с. 23]. «Дослідження процесу творчості в зображувальному мистецтві має повну можливість спиратися на матеріал реальної діяльності людини» [21].

6.2. Методика дослідження художнього сприймання нової візуальної інформації

Отже, підґрунтям нашого дослідження стали концептуальні положення, розроблені В.О. Моляко (1982, 2008), зокрема концепція стратегіальної організації й регуляції творчих процесів та концепція творчого сприймання, відповідно до яких ми визначаємо «сприймання» як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова конкретного перцептивного образу. Зокрема, творче сприймання — процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який у більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. Умовно кажучи, можна провести певні паралелі, що будь-яке сприймання є також і мисленням, будь-яке розмірковування є в той же час інтуїцією, будь-яке спостереження — також і творчість.

Окремі елементи художнього твору в складному контексті сприймання з'єднуються і виступають у вигляді певних цільностей, частин закінченого твору, які укладаються в систему образів. Цілісний процес художнього сприймання іноді здійснюється досить швидко і протікає без усвідомлення ряду етапів, а виступає у свідомості людини вже у формі цілісного результату — у вигляді оцінок, думок, переживань. Між іншим, особливістю творчого процесу художника є взаємозв'язок творчої уяви та сприймання. Спільним між процесами мислення та сприймання є можливість трансформації образу, що в кінцевому результаті сприяє знаходженню вдалого рішення. З цього можна зробити висновок, що сприймання — не пасивне копіювання миттєвої дії, а творчий процес пізнання. Трансформація сприймання зорових образів розгортається від виникнення «праобразу» до становлення так званого «образу-розв'язку» (остаточного образу сприймання). Відповідно у процесі творчої діяльності, розв'язуванні нової задачі, сприйманні роль образу досить суттєва, але відповідно до нашого бачення, основну регулюючу роль при цьому виконують розумові стратегії (аналогізування, комбінування, реконструювання), які представляють собою складні системи утворення психіки. При цьому мисленнєва стратегія виступає як критерій, і як сутність процесуального змісту творчого мислення.

Для реалізації поставлених завдань нами розроблено схему проведення психологічного дослідження, яка складається з двох основних етапів: теоретичного етапу, що охоплює аналіз першоджерел з проблеми «художнє сприймання» в парадигмі стратегіальної теорії творчості В.О. Моляко; експериментального етапу, який реалізуватиметься у проведенні а) констатуючого та б) розвивально-го експерименту.

Інструментарієм для об'єктивації творчого сприймання молодшими школярами нової візуальної інформації була система методів та розвивально-виховних вправ «Творче споглядання», яка містила два блоки завдань: 1) «Творче сприймання»: «Крапка», «Дві крапки», «Три крапки», «Лінія горизонтальна», «Лінія вертикальна», та 2) «Розглядаємо картину». Додаткові методи: *спостереження та бесіда*.

Метод «Творче сприймання» має основні складові:

- інструкцію (завданням методики «Творче сприймання» були крапка, дві крапки, три крапки, горизонтальна лінія, вертикальна лінія, які були означені на аркуші паперу. Інструкція включала три частини: а) «Що це?»; б) «На що схоже?»; в) «Що ти можеш домалювати до цього зображення?»);
- матеріал для виконання завдання (п'ять бланків з зображенням відповідно крапки, двох крапок, трьох крапок, лінія вертикальна та лінія горизонтальна; олівці, ручки на вибір). Та «Розглядаємо картину» проведено серію завдань з натюрмортом Е. Мане «Квіти в кришталевій вазі».

На розвивальному етапі реалізовано метод «Калейдоскоп ескізів», який надавав здатності не тільки бачити, а й вміти обробляти зорову інформацію відповідним чином, вмикаючи «особливий режим бачення». Особливістю трансформації образів сприймання є актуалізація певної стратегічної мисленнєвої дії: аналогізування «схожість образу», комбінування «поєднання образів», реконструювання «перебудова образів». Крім того, розвивальний блок означеного методу спрямовано на активізацію творчого мислення суб'єкта. Опорним моментом для реалізації цілей методики було створення бланків та опитувальників для всіх вправ.

З метою з'ясування особливостей художнього сприймання як показника творчого потенціалу особистості, та беручи до уваги все зазначене вище, нами було здійснено попереднє дослідження з дітьми молодшого шкільного віку (7-11 років) підліткового клубу «Радуга» м. Києва (гурток декоративного живопису). В цьому дослідженні «Розглядаємо картину» саме продукт дитячої творчості малюнок — (натюрморт) був психологічним інструментом вивчення, який дозволяв нам окреслити творчі потенції художнього сприймання в учнів.

Тематика малюнку — натюрморт була обрана з урахуванням вікових та технічно розвинених навичок малювання у даних дітей, які вже мали в своєму досвіді сформовані знання, практику малювання натюрморту та технічні навички виконання подібної роботи, отримані на заняттях у художній студії. Безпосередньо, для роботи ми обрали натюрморт Е. Мане «Квіти в кришталевій вазі». Завдання дослідження складалося з двох етапів. За інструкцією, спочатку дітям пропонувалося намалювати натюрморт за назвою «Квіти в кришталевій вазі» та оголошувалися елементи натюрморту (на сіро-блакитному фоні кришталева ваза, в ній різноманітні квітки, маленькі рожеві квіти, велика фіолетова квітка кліматіс та ледве помітна жовта, також у вазі зелені гілочки). На другому етапі дітям пропонувалося перемалювати натюрморт за назвою «Квіти в кришталевій вазі» Е. Мане із пред'явленням означеної картини. Після кожного виконання завдання дітям ставилися уточнюючі запитання. Таким чином, метою нашого експерименту було попереднє визначення особливостей художнього сприймання.

У процесі дослідження дітьми було намальовано 47 натюрмортів, із них на першому етапі намальовано 25 натюрмортів, на другому етапі намальовано 22 натюрморти. У дослідженні брало участь 20 осіб.

Аналізуючи роботи дітей та їх відповіді на запитання, ми можемо сказати, що процес сприймання витворів мистецтва (картин) базується на двох чинниках: чиннику природного сприймання (безпосереднє сприймання ідеї, побудови, системи образів, сюжету та структури твору тощо) та чиннику минулих сприйнятів (різні асоціації, викликані власним досвідом і т.п.).

Аналіз отриманих робіт та відповідей показав, що на першому етапі коли діти малювали натюрморт за уявленням, їх сприйняття відповідали другому чиннику. Так на запитання «Чому ти намалював саме таку вазу?», ми отримали три загальних напрямки відповідей: «Тому що така ваза є у мене вдома (чи у моєї подруги, бабусі, т.п.)» — 45 % опитуваних, «Тому що таку вазу я вже малював раніше» — 30 % опитуваних, «Тому що я хотів би мати саме таку вазу, я її бачив у сні, у своїх мріях т.п.» — 25 % опитуваних. Схожі відповіді було отримано і стосовно квітів. Отже, діти повністю орієнтувалися на власний досвід, асоціації, фантазування. При цьому саме відповіді третього напрямку можна характеризувати як безперечно творчі, оскільки вони втілювали задум, який породила їх фантазія. Також цікавим фактом була поява зайвих елементів у натюрморті: стіл на якому стоїть ваза; яблука, виноград, сливи тощо; фруктовниця з фруктами; штори; декоративні візерунки. Все це вказує на актуалізацію суб'єктивного минулого досвіду. На першому етапі отримано 22 мал. — натюрморти з квітами; 3 мал. — інші натюрморти. У даній виборці досліджуваних 30 % дітей намалювали по два малюнки при виконанні першого завдання та 5 % дітей намалювали по два малюнки при виконанні другого завдання. На першому етапі нами зафіксовано 55 % відповідностей з означеними елементами натюрморту.

Крім того, на другому етапі ми виокремили такі форми відповідності до оригіналу: співпадає — 7 робіт; співпадає, але чогось не вистачає — 4 роботи; співпадає, але привнесено щось своє — 2 роботи. Це абсолютно пересікається з положенням І.М. Сеченова про те, що існують два механізми сприймання: один полягає в простому баченні розбіжностей та впізнавань окремих предметів, а інший зводиться до реакції детального бачення [9; 28]. Решта дітей (7 осіб) намалювали власні натюрморти, які не відповідали окресленому завданню, однак перетиналися з ним. При опитуванні було з'ясовано, що ці діти тільки-но почали відвідувати гурток та вважають, що ще не можуть перемалювати так гарно як потрібно.

На основі розглянутих робіт нами було виділено три рівні сприймання: низький, високий та перетворюючий. Низька культура сприймання визначає фрагментарність сприйняття твору мистецтва, а високий рівень забезпечує структурно-цілісне сприймання. Перетворюючий рівень, забезпечуючи структурно-цілісне сприймання, ще й призводить до певних реконструкцій образів і в свою чергу задумів.

Крім того, аналіз відповідей на запитання, отриманих в процесі дослідження, дозволяє зробити попередні припущення, що різні типи сприймання картин доволі різняться й можуть мати наступну варіативність, що безсумнівно впливає й на власний творчий процес: індивідуальний тип (сприймання характеризується рухливим переживанням емоцій, наявністю живих, власних образів тощо); неупереджений тип (безпосереднє сприймання композиції картини, сюжету, різ-

номанітності зображених предметів, колористики і т.п. як воно є); асоціативний тип (сприймання картини зумовлює виникнення низки різних асоціацій, певним чином пов'язаних із характером картини і з власними баченнями); виразний тип (сприймаючий «вживається» в картину і починає схоплювати весь сектор виразних засобів навіть кольоровий при цьому надає всьому експресії).

У процесі проведення першої частини дослідження методом «Творче сприймання» було отримано 75 бланків зі зробленими завданнями. У дослідженні приймало участь 15 осіб. Результати оброблялися відповідно до виведених рівнів художнього сприймання молодшим школярем нової візуальної інформації: нижчий ступінь — *констатуючий* (найнижча форма художнього сприймання, якій притаманний простий перелік об'єктів у межах зображуваного, перелік та опис простих, шаблонних змістовних форм); середній — *аналітичний* (це більш складна форма художнього сприймання, для якої характерні аналіз, прості трансформації, та узагальнення сприйманих образів, змістів); вищий — *естетичний* (вища форма художнього сприймання, якій властиві формування цілісного сприйняття і розуміння прекрасного, здатність до творчого самовиявлення, шляхом складних перетворень та трансформацій образів сприйманого); найвищий — *художньо-творчий* (найвища творча форма художнього сприймання, коли конкретизований у певній формі творчо-трансформований образ сприйманого, для якого характерні оригінальні, нестандартні форми та змісти, фактично це перетворювання, породження дещо нового, абсолютна змінна того, що нам надало сприйняття).

Результати проведення даного етапу експерименту представлено в дискретивно обчислених даних у таблицях 1, 2, 3, 4, 5.

Таблиця 1

«Крапка»

питання	констатуючий рівень	аналітичний рівень	естетичний рівень	художньо-творчий рівень
«Що це?»	60%	40%	0%	0%
«На що схоже?»	26,7%	40%	33,3%	0%
«Що ти можеш до-малювати до цього зображення?»	6,7%	0%	80%	13,3%

Таблиця 2

«Дві крапки»

питання	констатуючий рівень	аналітичний рівень	естетичний рівень	художньо-творчий рівень
«Що це?»	46,7%	33,3%	20%	0%
«На що схоже?»	6,7%	66,7%	26,6%	0%
«Що ти можеш до-малювати до цього зображення?»	0%	0%	86,7%	13,3%

Таблиця 3

«Три крапки»

питання	констатуючий рівень	аналітичний рівень	естетичний рівень	художньо-творчий рівень
«Що це?»	33,3%	40%	20%	6,7%
«На що схоже?»	0%	53,3%	33,3%	13,4%
«Що ти можеш до-малювати до цього зображення?»	0%	6,7%	80%	13,4%

Таблиця 4

«Лінія горизонтальна»

питання	констатуючий рівень	аналітичний рівень	естетичний рівень	художньо-творчий рівень
«Що це?»	46,7%	33,3%	20%	0%
«На що схоже?»	6,7%	53,3%	40%	0%
«Що ти можеш до-малювати до цього зображення?»	0%	6,7%	80%	13,3%

Таблиця 5

«Лінія вертикальна»

питання	констатуючий рівень	аналітичний рівень	естетичний рівень	художньо-творчий рівень
«Що це?»	33,3%	33,3%	33,4%	0%
«На що схоже?»	20%	26,7%	53,3%	0%
«Що ти можеш до-малювати до цього зображення?»	0%	0%	93,3%	6,7%

Результати представлені в таблицях свідчать, що навіть поступове виконання завдань стимулює творчий потенціал учнів, у процесі виконання завдань горизонти сприймання розширюються та набувають певної якості. Отже, аналіз отриманих результатів, засвідчив позитивні зміни, а саме: зростання якості процесу сприймання нової інформації навіть у процесі виконання художнього завдання.

6.3. Актуалізація процесу художнього сприймання на уроках образотворчої діяльності

Для реалізації практичної мети дослідження та оптимізації стимулювання розвитку творчого сприймання, мислення молодших школярів було використано розроблено авторську методiku [19], яка базується на положеннях про формування творчих психічних властивостей у процесі творчої діяльності. Як вже було зазначено, в основу методики і було покладено адаптований фрагмент творчого тренінгу КАРУС (В.О. Моляко) із включенням наочного матеріалу, з метою ілюстрування інформації теоретичного курсу та практичного завдання «Калейдоскоп ескізів». Міні-тренінгу, як засобу практичного отримання знань, передувала вступна частина, метою якої було з'ясування загальних особливостей сприймання молодшими школярами нової візуальної інформації. Використання даного методу повністю підтвердив припущення, що найважливіший ресурс актуалізації розвитку творчих (художніх) здібностей дітей молодшого шкільного віку, полягає в оптимізації навчального процесу уроків образотворчого мистецтва.

Молодший шкільний вік сензитивен для багатьох надбань дитини, зокрема й розвитку навичок малювання, що в свою чергу має дуже вагоме значення для подальшого пробудження та удосконалення творчого потенціалу особистості. Саме через створення умов повноцінного, керованого малювання молодшими школярами, ми готуємо підґрунтя для подальшого формування вмінь знаходити власні рішення, ініціативні оригінальні задуми, здатність користуватися стратегіальними тенденціями, тактиками, керуючись уявними образами. Певна річ, що в цьому процесі керівну роль відіграє дорослий, але першочергово вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки та під час малювання (спостереження, спонування до фантазування, вигадкування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

Малювання — це творча переробка попередніх розумінь. Малюючи, дитина відтворює сприйману реальність у зображеному, змістовність задуму, апробує різні схеми втілення задумів. Малювання має активний, творчий, імпровізований характер і виконує знаково-символічну функцію. Малювання є засадою для розвитку уяви, мислення, сприймання.

Як ми вже зазначали раніше, вже у старшого дошкільника уява переходить у внутрішній план дій. Відтоді дитина набуває здатності діяти в плані образу та уявлення. Уява стає тим особливим психічним процесом, який визнано важливим новоутворенням молодшого шкільного віку. Можливість діяти за власним планом, задумом переноситься на всі специфічно дитячі види діяльності. Отже, дуже важливо, щоб саме у молодшому шкільному віці, коли образотворча діяльність дитини набуває найвищого художнього підйому, керував цією діяльністю кваліфікований спеціаліст, чутливий до проявів індивідуального, безпосереднього, художнього в дитячих малюнках, умілий.

Крім того, огляд естетичного виховання в школах різних країн світу, представлений в роботі В.В. Алексеевої [1, с. 195-282], зроблений на основі фактичних даних, свідчить про беззаперечну вагомість та поліфункціональність мистец-

цтва, яке виступає вагомим засобом залучення дитини до духовних цінностей, які формують ставлення до всіх явищ буття, в той же час є таким видом діяльності, який дозволяє кожній дитині максимально розвинути свої творчі здібності.

Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку засобами образотворчого мистецтва та образотворчої діяльності передбачає наявність уявлення дитини про довкілля, формування в неї емоційно-оцінювального ставлення до дійсності, яку вона сприймає, й прагнення до творчого відтворення своїх вражень у різних видах художньої діяльності. Саме уроки образотворчого мистецтва мають важливе естетичне значення для всебічного розвитку дітей. При залученні їх до образотворчого мистецтва у дитини розвиваються естетичні смаки і можливості, тому доцільно буде приділити цьому більше уваги. Потрібно тактовно пропонувати допомогу дитині, підтримувати її зацікавленість, заохочувати.

На думку класика російської літератури Олександра Блока: «Живопис вчить дивитися і бачити (це речі різні і рідко співпадають). Завдяки цьому живопис зберігає живим та недоторканим те почуття, яке притаманне дитині» [25, с. 200].

Твори образотворчого мистецтва сприяють цілісному осягненню прекрасного та відіграють велику роль у повсякденному житті. Розуміти талант і тонко відчувати прекрасне в образотворчому мистецтві, а у деяких дітей — і талант створювати прекрасне в живописі, скульптурі, графіці, малюванні, — починає формуватися в процесі особистої творчої діяльності та в ході ознайомлення з витворами образотворчого мистецтва.

Аналіз педагогічної, психологічної літератури і практики викладання образотворчого мистецтва в школі показав, що найбільш оптимальним педагогічним підходом до розвитку природної художньо-творчої активності особистості є такий, який забезпечує повноцінне стимулювання внутрішніх компонентів обдарованості дітей. Для цього необхідно мінімізувати пряме, з імперативним стилем, втручання педагога в образотворчу діяльність молодших школярів, забезпечуючи інтеграцію психічних процесів художньої творчості особистості [14, с. 158].

Враження, отримані в дитячі роки, відкладаються в пам'яті на все життя і впливають на подальший розвиток дитини. В емоційному сприйнятті дитинства зароджуються основи майбутньої творчої особистості. Відомо, що зображувальна діяльність сприяє естетичному і творчому розвитку дитини. Відповідно заняття з образотворчого мистецтва в молодшому шкільному віці можуть і повинні проходити як зустрічі з прекрасним: унікальними та неповторними явищами природи, талановитими та надзвичайними людьми, світом мистецтва у всій його багатогранності. Далеко не кожна дитина стане в майбутньому професійним художником, але кожна може навчитися помічати навколо себе красу і щиро та творчо на неї реагувати. Важливе місце в цьому процесі займає і постать педагога.

Молодший шкільний вік характеризується закінченням періоду спонтанної творчості і дитина набуває потреби навчатися в інших. Інтерес до малювання набуває дещо іншої характеристики, зокрема, акцент з процесу малювання зміщується на його результат. Тому на уроках образотворчого мистецтва у навчанні дітей означеної вікової категорії слід рухатися від цілісних загальних завдань

до більш простих і детальних завдань підвищеної складності. В розвитку дитячої художньої творчості, у тому числі й образотворчої, необхідно дотримуватися принципу свободи, що є загалом неодмінною умовою будь-якої творчості [6, с. 314].

У свій час ще М.М. Рубінштейн (1916) зазначав, що немає жодної надії зроби з усього народу митців, але можна сподіватися на виховання народу, який буде розуміти своїх художників.

У контексті практичних рекомендацій для вчителів, необхідно окреслити ключові моменти та проблеми, які безпосередньо перетинаються з формуванням творчого мислення учнів на заняттях образотворчою діяльністю. Одним із таких питань є осягнення важливості розуміння ролі малюнка. Малюнок, будучи основою образотворчого мистецтва, має необмежені можливості для розвитку творчих здібностей, для формування естетичного смаку та естетичних потреб.

У зв'язку з розширенням завдань викладання малювання в школі, подвійною увагою до художнього та естетичного розвитку підростаючого покоління малювання, як навчального предмету, змінило свій зміст. Слід враховувати, що на зміну викладання малювання в школі прийшло викладання образотворчого мистецтва, внаслідок чого і поняття малюнка потребує більш чіткого і конкретного визначення. Малюнок — це не тільки образ предмета, але і його художньо-естетичні якості, інакше кажучи, малюнок — це художньо-образне відображення об'єктивної дійсності графічними засобами [18, с. 3-4].

Наші спостереження свідчать, що більшість дітей молодшого шкільного віку легко відступають від задуманого, при найменшій перешкоді. Саме скерованість процесом малювання (навчально-розвивальні вправи) допомагає поступово зміцнювати продуктивність задумів дитини. Необхідні спрямовані дії педагога, щоб допомогти дитині розкрити власні можливості та показати їй специфіку та сутність художньої діяльності, засоби якими користуються художники, створюючи художні образи.

У ході малювання виробляються вміння відкрито і без страху виражати власні ідеї і почуття, бо саме образотворча діяльність тут є синтезуючим, конструктивним, об'єднуючим й інтегруючим началом, від якого залежить внутрішній світ особистості. У творчому розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва ми виділяємо такі творчі якості особистості, які потрібно виховувати: емоційність, сміливість уяви та фантазії; творчий склад мислення; творчу свободу особистості.

Окремо хотілося б виокремити важливість обов'язкової наявності у дітей альбомів-ескізів, в яких вона має збирати, фіксувати та промальовувати відповідно до завдань, задуми та будь-які інші ідеї, які дитина хотіла б втілити в малюнку. Розробка кількох ескізів виконується не тільки з метою вибору кращого ескізу для подальшої роботи над його вдосконаленням, але й для розвитку творчої уяви, фантазії учнів. При цьому дітям слід наголосити, що немає правильних чи неправильних ескізів, малюнків та відображених в них ідей. Найбільш вагому небезпеку для творчих пошуків становить шаблонність, однотипність, примітивність зображень.

Таким чином, завдання художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку на уроках малювання полягають у:

1. Розвитку чуттєвого сприйняття світу і формуванні естетичного ставлення до нього, а саме: помічати красу в навколишньому світі, емоційно відгукуватися на прекрасне — дивуватися, захоплюватися, радіти, надихати дітей на бажання спілкуватися з красою: досліджувати, спостерігати, відчувати, грати, фантазувати.

2. Необхідності розвивати асоціативно-образне мислення, уяву, творчі здібності: вміння встановлювати асоціації між кольором і настроєм, температурою, запахом, звуками, розвивати дослідницькі здібності в експериментуванні з основними кольорами, складати модель реального предмета, об'єкта, явища в художньому образі.

3. Навчанні застосуванню у художній діяльності мисленневих стратегічних дій (аналогізування, комбінування, реконструювання).

4. Ознайомленні з художніми засобами та прийомами малювання (знати особливості художнього матеріалу: акварелі, гуаші, фломастерів, олівців, крейди, пензлика).

5. Навчанні дітей обирати способи зображення для створення виразності образу предмета, використовувати різноманітні технічні навички та прийоми, орієнтуватися на аркуші паперу.

Можна вивести рекомендації для педагогів (батьків) по роботі з дітьми, які знаходяться у творчому процесі [22, с. 403].

1. Інформацію мистецькознавчого характеру і знання про техніку і технологію в художній діяльності необхідно співвідносити зі знаннями дитини про навколишню дійсність і її життєвий досвід. Беззмістовно семилітній дитині розказувати про життя і творчість знаменитого майстра, так як пояснювати восьмилітнім дітям закони побудови прямої лінійної перспективи. У цьому віці дитині важко зрозуміти закони відображення дальнього простору, тому що свідомість дитини ще не може абстрагуватись від конкретності сприйняття. Такі «уроки» тільки утруднюють духовний і художній її розвиток.

2. Необхідно враховувати індивідуальні образотворчі можливості і психологічні особливості дитини. Вона малює так, як уміє, як знає, як відчуває. Несправедливо докоряти тому, що м'язи руки сковані, і рука не може творити мікрорухів, що від природи людині не дано почуття кольору, що вона обділена від природи задатками, що вона бездарна і т.д.

3. Необхідно так впливати на свідомість кожної дитини, щоб вона змогла отримати свій індивідуальний досвід спілкування з мистецтвом через власну практику, щоб малюнки дітей відображали їх особисте ставлення до того, що навколо їх відбувається. Для цього завдання і теми для малювання повинні бути так пояснені, так подані дитині, щоб вона прийняла їх серцем, щоб намагалася втілити отримані знання на практиці.

4. Педагогічний вплив повинен сприяти розвитку дитини, щоб дати їй поглиблені знання тоді, коли вона буде готова сприймати їх в доступній для неї формі. Залучаючи дитину у творчий процес, необхідно, використовуючи гру, каз-

ку, популярно-пізнавальну тему, наповнювати її свідомість даними, що вміщують знання з історії, мистецтва, композиції, техніки образотворчого мистецтва.

За таких умов розвиток образотворчої діяльності дитини буде проходити паралельно з розвитком свідомості і можливостей психіки.

Означені положення досягаються завдяки розвитку творчого мислення та художньої активності молодших школярів, зокрема: а) активізації процесів, необхідних для продуктивної художньої творчості дітей; б) перетворенню природної творчої енергії молодших школярів на художньо-творчу активність; в) активізації мотиваційної сфери художньо-творчої діяльності молодших школярів, створення необхідного емоційного комфорту на уроці; г) вихованню естетичного ставлення до життя; д) розвитку творчої уяви (образного мислення); е) засвоєнню основних понять у галузі художньої творчості; є) навчанню техніці виконання творів образотворчого мистецтва та актуалізації засобів художньої виразності; ж) застосуванню локального та векторного типу трансформації задуму в процесі створення малюнка.

Рекомендації, які необхідно давати дітям молодшого шкільного віку для стимуляції та розвитку навичок художнього задуму: уважно спостерігати за всім навколо; уявляти побачені речі в різних кольорах, формах, площинах тощо; фантазувати та вигадувати, на що схожі хмари, тіні, зимові візерунки, крона дерев, кам'яні тощо; завести альбом або маленький блокнот «Скарбничка задумів», в якому фіксувати (замальовувати) всі свої задуми, ідеї, елементи задумів, які б хотілося втілити у малюнку; розглядати роботи інших дітей та відомих митців; замальовувати розмальовки; перемальовувати ті малюнки, які подобаються; обводити та домальовувати різні форми; робити ілюстрації до улюблених віршів, казок тощо.

ВИСНОВКИ

У результаті експерименту було з'ясовано, що перцептивна діяльність включає в собі весь інтелектуально-творчий потенціал особистості, збирає візуальну інформацію, постійно «сканує» навколишнє середовище. Водночас візуальні дані, зібрані ззовні ще не остаточні: частина того, що ми побачили, видозмінюється та інтерпретується залежно від знань, освіченості, накопиченого досвіду особистості, її емоційного стану. Нерідко для людини характерно очікуване бачення (бачимо те, що очікуємо побачити, самі собі вирішуємо, що маємо побачити). Таке очікування та довільне рішення є несвідомим процесом. Навчання «сприйманню» художніми методами, завдяки малюванню та цілеспрямованому спогляданню, на нашу думку, повністю змінює процес, наділяючи нас іншим безпосереднім зором, розкриваючи можливість більш повного візуального сприймання.

Нами було встановлено, що діти молодшого шкільного віку не лише «сприймають» і «наслідують», а вже й творчо діють, сприймаючи нову візуальну інформацію (графічний образ). Молодшим школярам притаманна емоційність і безпосередність художнього сприйняття. У дитини означеного віку вже розвивається вміння самостійно використовувати свій практичний художній досвід та

знаходити оригінальні й творчі способи його вираження. Наочно-образна форма мислення вже набуває в окремих випадках елементів логічного мислення. Вони фіксують свою увагу як на загальному, так і на окремих деталях зображення. Однак увага молодших школярів до деталей зображуваного зовсім не означає, що вони добре осмислюють їх у контексті цілого. Для них характерна фрагментарність, навіть позаконтекстність, інформативний рівень сприймання. Вони доволі часто не бачать нерозривного взаємозв'язку всіх компонентів художнього твору, як цілісної художньої структури, не завжди можуть «схопити» типізуючу властивість художнього образу, підтекст твору, авторську ідею, осягнути всю широту художніх узагальнень, композиційних, просторових, колористичних рішень, не в змозі дати глибоку оцінку художньому твору — для повноцінного сприймання мистецтва їм ще не вистачає належних умінь і навичок. Водночас дітям цього віку все ж таки вже властива єдність образу та форми того, що сприймається.

Зокрема, сприймаються основні елементи у художньому творі, а саме: сприймання контурів у картині; сприймання простору; сприймання співвідношення; сприймання світла та тіні; сприймання цілісного образу; сприймання цілісного образу та його змістовного наповнення.

Процес розвитку сприймання сюжетної картини молодшим школярем (метод «Розглядаємо картину») включає три рівні: перелічування, опис і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною пропонованого їй змісту і залежать від: а) структури картини; б) міри близькості її сюжету до досвіду; в) форми поставленого запитання; г) загального культурного рівня, вміння спостерігати; д) мовленнєвого розвитку. Дитина може показати одночасно різні рівні сприймання картин, інакше кажучи, ці рівні можуть співіснувати. Отже, сприймання художньої твору є складним психічним процесом, в якому можна виокремити наступні *стадії* (які в свою чергу розгортаються від більш загального характеру до більш конкретного, диференційованого, детального): безпосереднє сприймання (відтворення образів); розуміння ідеї, образного змісту твору (проникнення в глибину образів); емоційна складова — вплив художнього образу на особистість; сприймання образотворчих засобів і прийомів виконання; сприймання творчої неповторності, автора.

Проведене дослідження дозволило вивести *рівні* художнього сприймання молодшим школярем нової візуальної інформації: нижчий ступінь — констатуючий; середній — аналітичний; вищий — естетичний; найвищий — художньо-творчий.

Проблема дослідження перцептивних процесів особливо актуальна для школи. Оскільки особливості та розвиток означених процесів створюють передумови розуміння нового матеріалу, що викладається на уроках, забезпечують успішність дитини не лише у школі, а й у подальшому житті. До того ж інтелектуальний та особистісний розвиток учнів далеко не завершений, що дозволяє розвивати та оптимізувати творчу діяльність на етапі сприймання нової інформації. Крім того, процеси сприймання здійснюються і розвиваються у взаємозв'язку з іншими психічними процесами, що обумовлює всебічний розвиток особистості учня.

Спеціально цілеспрямована переробка сприйманої візуальної інформації завдяки використанню стратегіальних мисленневих дій є ефективним засобом навчання, який актуалізує здатність молодшого школяра до знаходження невідомого у відомому, незвичайного у звичайному, до постановки запитань, які актуалізують невідоме, виступають як ланка зародження ідеї, як етап з якого починається розгортання мисленневого пошуку. Навчання певним розумовим та мисленневим діям (аналогізування, комбінування, реконструювання) з часом можна довести до автоматизму, орієнтуючи на творчий підхід до створення нової образно-сміслової реальності в процесі сприймання. Результатом цього процесу може бути створення нових образно-змістовних структур сприймання.

Доведено ефективність використання розвивально-виховної методики «Творче споглядання», яка сприяє оптимізації процесу трансформації художнього задуму в образотвірчій діяльності молодших школярів, активізації їх творчого мислення засобом широкого та цілеспрямованого використання стратегіальних дій у процесі творчості вправ. На основі проведеного дослідження та аналізу отриманих даних, розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації навчальної діяльності на уроках образотворчого мистецтва, в гуртковій, позакласній роботі.

Підсумовуючи, можна сказати, що творча діяльність — завжди утворюючий акт, який означений багатозначністю, поліфонічністю. Творча (художня) діяльність у широкому розумінні — мистецтво, це — інформативна дійсність, яка дозволяє одну об'єктивну форму наповнювати багатьма суб'єктивними змістами, утворювати емоційно та інформативно насичену іншу реальність, відмінну від первинної об'єктивності. Крім того, прикладний, пізнавальний, естетичний, емоційний, виховний потенціал мистецтва міститься у самій його суті і пояснюється тим, що емоційна сторона свідомості, естетичні ідеали особистості — первинні стосовно інтелекту в формуванні духовних інтересів, ставлення до світу взагалі. Отже, належним чином організоване сприймання художніх творів у молодших школярів сприяє становленню їх духовності, художніх інтересів, загального розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексеева В.В.* Изобразительное искусство и школа / В.В. Алексеева. — М. : «Советский художник», 1968. — 288 с.
2. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм; пер. с англ. — М. : «Архитектура-С», 2007. — 392 с.
3. *Бехтель Э.Е.* Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А. Э. Бехтель. — СПб. : Питер, 2005, — 336 с. ил.
4. *Волков Н.Н.* Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 507 с.
5. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1997. — 416 с.
6. *Выготский Л.С.* Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. — М. : Изд. Смысл, изд. Эксмо, 2005. — 512 с. — (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

7. *Джемс У.* Психология / У. Джемс : под ред. Л.А. Петровской. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
8. *Зинченко В.П.* Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов // Очерки российской психологии.— М.: Тривола, 1994. — 304 с.
9. *Игнатъев Е.И.* Влияние восприятия предмета на изображение по представлению / Е.И. Игнатъев // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. — М. : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954. — С. 5-58.
10. *Игнатъев Е.И.* Формирование сложного образа, пригодного для полноценного рисования по представлению / Е.И. Игнатъев // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. — М. : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954. — С. 69-105.
11. *Игнатъев Е.И.* Теоретические вопросы исследования процесса рисования по представлению / Е.И. Игнатъев // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. — М. : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954. — С. 105-117.
12. *Капланова С.Г.* Исследования основных способностей к рисованию / С.Г. Капланова // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. — М. : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954. — С. 117-141.
13. *Капланова С.Г.* Психологический анализ работы художника над картиной / С.Г. Капланова // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. — М. : Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1954. — С. 141-197.
14. *Кардашов В.М.* Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва : навч. посіб. для студент. вищих навч. закладів / В. М. Кардашов. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2007. — 296 с.
15. *Любимов В.В.* Психология восприятия: [учебник] / В.В. Любимов. — М. : Эксмо, ЧеРо, МПСИ, 2007. — 472 с., ил.
16. *Люблинська Г.О.* Сприймання / Г. О. Люблинська // Дитяча психологія. — К. : Вища школа, 1974. — С. 131-152.
17. *Мейлах Б.С.* Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы / Б.С. Мейлах: под ред. Б. Кедрова. — М. : Искусство, 1985. — 318 с.
18. *Медведев Л.Г.* Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку / Л. Г. Медведев. — М. : «Просвещение», 1986. — 160 с.
19. *Медведева Н.В.* Творча реалізація задумів у художній діяльності дитини / Н.В. Медведева // Обдарована дитина. — 2006. — №4. — С. 55–61.
20. *Медведева Н. В.* Особливості художнього сприймання — показник творчого потенціалу особистості / Н.В. Медведева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. В.О. Моляко. — Ж. : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2007. — Т. 12. — Вип. 2. — С. 128–136.
21. *Медведева Н.В.* Проблема творчого художнього сприймання / Н.В. Медведева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. В.О. Моляко. — Ж. : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2007. — Т. 12. — Вип. 5. — Ч. I. — С. 68–77.

22. *Мищенко Л.П.* Психологія творчості : навч. посіб / Л.П. Мищенко. — Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. — 448 с.
23. *Моляко В.О.* Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / за ред. В.О. Моляко. — Ж. : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2008.— Т. 12. — Вип. 5. — Ч. I. — С. 7-14.
24. *Моляко В.О.* Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Наукові записки ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К. : Нора-прінт, 2002. — Вип. 22. с. 228-239.
25. *Паустовский К.Г.* Золотая роза. Психология творчества / К.Г. Паустовский. — М. : Педагогика, 1991. — 224 с. : ил.
26. *Поляков С.Э.* Феноменология психических репрезентаций / С.Э. Поляков. — СПб. : Питер, 2011. — 688 с. : ил. — (Серия «мастера психологии»).
27. *Раппопорт С.Х.* От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С.Х. Раппопорт. — Москва : Советский художник, 2010. — 240 с.
28. *Якобсон П.М.* Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. — М. : Искусство, 1964. — 85 с.

Розділ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НОВОЇ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

7.1. Теоретичний аналіз проблеми музичного сприймання

Проблема психології музичного сприймання є визнаним напрямом сучасної музичної психології. Відомими є праці з вивчення процесу сприймання музики: як специфічного виду перцепції (С. Беляєва-Екземплярьська, О. Лосев), визначення елементарних структур музичного сприймання (Є. Назайкінський), особливостей сприймання мелодії (А. Костюк). Зауважимо, що тривалий час проблема сприймання і проблема змісту музичного твору розглядалися осібно: зміст музичного твору відокремлювався від слухача і не вважався продуктом його творчості. Таке твердження є очевидно сумнівним.

Сучасні дослідники вивчають проблеми сприймання музики як формування змісту у свідомості слухача (А. Сохор, Л. Торесен), особливостей слухового простору (вдаваного чи реального). Зокрема, отримала визнання ідея про єдність простору і часу в музичному творі (В. Медушевський), яка виявляється як відповідна «подієвість» [2], оскільки «музика — є саме становлення» [14, с. 326 — 327]. Сприймання музичного твору розуміють як складний процес, де поєднуються емоційна та інтелектуальна сторони, зміст музичного матеріалу й особливості особистості. Ця єдність зумовлює явище музичного переживання з усіма специфічними і характерологічними особливостями (Г. Іванченко, А. Костюк, Б. Теплов та ін.).

Когнітивні моделі музичного сприймання, створені наприкінці минулого століття, схильні враховувати й динамічний аспект перероблення музичної інформації. Вони ґрунтуються на принципі «від загального до часткового», який є не тільки законом розвитку сприймання в онтогенезі, а й закономірністю актуального становлення образу, коли сприймання музичного образу відбувається від цілого до все більш диференційованих структур (Р. Арнхейм, А. Готсдинер). При цьому опрацювання інформації, її засвоєння відбувається «навпаки» — завдяки укрупненню «подій», які сприймаються (Дж. Свайн).

Дослідники проблеми розуміння музики вважають, що психологи досить детально вивчають «результати рефлексії» (сприймання акордів тощо), але не процес сприймання музики як такої (М. Серафайн). Відомі дослідження щодо співвідношення адекватності сприймання і механізмів музичного переживання (Л. Бочкарьов); специфіки музичного мислення (В. Медушевський та ін.); з'ясування особливостей поведінки слухача (Р. Бостром). Найвні поодинокі спроби вивчення механізмів «підспівування» (як внутрішнього музичного мовлення), особливостей слухових галюцинацій, особливостей окремих компонентів слухової уяви тощо.

7.2. Специфіка творчого сприймання нової музичної інформації

Особливої уваги заслуговують дослідження, які так чи інакше розкривають особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики. Дослідження творчої уяви в процесі діяльності митців (музикантів, хореографів та ін.) виявили процеси осциляції внутрішніх і зовнішніх образів (Х. Розенберг). Існуючі моделі слухання музики ґрунтуються на порівнювальній структурі перцептивного акту, що відображає багатомірність і багаторівневість музичного твору. Слухацьку діяльність уявляють: як «слуховий аналіз твору», де одиницею виміру є «звуковий об'єкт» (А. Моль, Л. Торесен); як процес схематизації і навіть спрощення інформації, яка об'єктивно міститься в музичному творі, аж до її «мозаїчності» (І. Деліж, М. Мелен).

Розглядаючи музичну уяву як частковий випадок слухової уяви (де базовими компонентами є гучність, висота і тембр), вчені дійшли висновку, що в процесі сприймання якостей музики сильний вплив справляють її уявлені якості (М.–Дж. Інтонс-Петерсон).

У нашому дослідженні ми обмежилися вивченням специфіки сприймання нової музичної інформації в онтогенетичному періоді *молодшого шкільного віку*.

Поняття *нової інформації*, і зокрема музичної потребує окремого розгляду. Відомо, що поняття новизни є відносним, яке змінюється в своєму кількісному вираженні. Основними властивостями новизни є відносність і частковість. Оскільки не піддаються упізнаванню виключно нові ознаки, то новизна є непізнаванням і визначається ним. Отже феномен новизни музичної інформації у дослідженні пов'язується з рівнями пізнавання, а саме: знайома музична інформація (існує уявлення в пізнавальній сфері реципієнта, що дає змогу здійснити індивідуальне пізнавання); відносно незнайома музика (не має індивідуального уявлення, проте існує понятійне уявлення, що дає можливість здійснити понятійне пізнавання); принципово незнайома музика (не має індивідуального і понятійного уявлення, її часткове пізнавання можливе лише в синібунлярний спосіб, тобто за схожістю).

Метою наукової розвідки є з'ясування психологічних особливостей сприймання нової музичної інформації в контексті пізнавальної діяльності молодшого школяра.

Робочою гіпотезою є твердження, що сприймання музики залежить від структури музичної інформації. Кожен з етапів слухацької діяльності містить елементи творчості. На всіх етапах процесу сприймання нової музики можливі різні рівні освоєння і засвоєння музичного матеріалу. Міра розуміння музики, можливість відкриття в ній нового залежать від рівня оволодіння музичним матеріалом, що зумовлює той чи інший етап процесу слухання.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

Методологічним підґрунтям є положення щодо музичної діяльності (В. Медушевський, Л. Дис) та музики як виду мистецтва (О. Лосев); перцептивної концепції психічної діяльності (Е. Бехтель, О. Бехтель). Авторське бачення методики, що має бути продуктивною, є інтеграція моделі музичного мислення

(М. Сарафайн), концепції музично-акустичних рівнів організації музичної інформації (Ю. Рагс), теорії розуміння як компоненту мислення (де воно виступає як вирішення задачі) (В. Знаков, А. Коваленко) концепція творчості, конструктивного мислення (В. Моляко).

Відомо, що в осмисленні слухачем концептуальності музичного твору головним є його жанр. По відношенню до нього концепція композитора є базовою, а виконавська концепція виступає як окрема інтерпретація з багатьох можливих концепцій і жанру, і автора. У такому розумінні сприймання музики можна поділити на певні етапи та рівні. На першому етапі сприймання музичного твору відбувається формування уявлень, обумовлених лише його звучанням; на другому інтерпретується комплекс змістових вихідних уявлень (Л. Кадцин, 1990).

Отже, на першому етапі відбувається визначення суб'єктом музичного інформаційного «поля» та часова організація музичного матеріалу. Результатом цього є ідентифікація групи звуків, які сприймає слухач, як музичних, їх стилістичного інтерпретування та організації у певні текстурні комплекси. У цій пізнавальній ситуації розуміння особою музичної інформації має форму розуміння-впізнавання, а саме розуміння музичного матеріалу має констатуючий характер. Беруться до уваги найпростіші, найелементарні зв'язки між звуками. Особа обмежується впізнаванням музичного факту, актуалізацією його поверхового смислу, сформованого у власному досвіді. «Розуміння в таких випадках являє собою відповідь на запитання: «Що це таке?» (незалежно від міри усвідомлення запитання суб'єктом). У результаті в суб'єкта «в умі» відтворюється та предметна ситуація, в яку включена музична інформація, що підлягає розумінню, здійснюється оцінка за принципом «чув — не чув» («подобається — не подобається»).

Відтак, на початковому сенсорному (мікродиференційованому) рівні, тобто на рівні відчуттів, відбувається аналіз елементарних якостей звуків. У центрі уваги найпростіші (об'єктивні) музично-акустичні характеристики звуку, а саме: висота, гучність, тривалість, тембр та їх найпростіші зв'язки (ритм, інтонація, мелос тощо). При цьому елементарні інформаційні одиниці (ритм, інтонація та ін.) спричинюють специфіку жанрових систем в нових історичних умовах (які неперервно піддаються дифузії, метаморфозам, переінтонуванню, аж до створення нових тезаурусних форм музичного мислення). Процес переживання відбувається як реакція свідомості, що виконує функцію орієнтації в образі зовнішнього світу. Характеристикою слухачької діяльності такого рівня може слугувати думка О. Лосева про те, що «множинність звуків, які складають музичний твір, сприймається як щось цілісне і просте, як щось водночас плинне і безформне. Це — рухома єдність у злитості» [14, с. 421].

За умови, коли рух мелодії і музичного твору в цілому здається дитині природним і закономірним, виникає суб'єктивне відчуття цілісності музичного твору. Відбувається розуміння-пригадування, коли слухачеві відомі найзагальніші ознаки музичного матеріалу, який він сприймає (жанр, стиль, відомий автор і т. ін.). За таких умов образ твору не розпадається, а складається в симультанну єдність: «Симультанні музичні уявлення... не можуть бути чисто слуховими або

лише слуховими... Важливе значення в них мають моменти ...інтелектуальні» [23, с. 277]. В ході слухацької діяльності особливу роль відіграє інтуїтивне мислення, для якого характерні ті ж механізми, що й відповідним рівням розуміння. Здогадка може бути результатом неусвідомлюваного впізнавання або пригадування, неусвідомлюваного пошуку аналогів, комбінування в процесі музичної мисленнєвої діяльності, внаслідок якої відбувається руйнування суб'єктивних стереотипів.

Показниками творчості на цьому рівні слухацької діяльності є «сталонування» (Моляко, 1983): відбувається загальне ознайомлення з музичним твором, осмислення окремих елементів музичної інформації (тембр, ритм, гучність, темп); співвіднесення власних знань із запропонованою інформацією; доповнення одного виду інформації іншим; перекодування музичного матеріалу на «свою» мову; перехід до іншого рівня осмислення музичного твору в цілому («новий синтез»).

«Образ, сформований на основі синтезу про- і ко-образів, стає транзиторною конструкцією. Він спрямовується в контекст, де вступає у взаємодію з контекстуальними системами, перетворюючись на шред, а потім — у уявлення. У свою чергу, уявлення не залишаються ізольованими конструкціями, а взаємодіють, утворюючи об'єктно-понятійну пізнавально-значущу систему, основною функцією якої є здійснення упізнавання і сутнісна оцінка. Ця система зумовлена кумуляцією інформаційних потоків і взаємодією психічних конструктів» (Е. Бехтель, 2005).

На наступному (зуквисотно-інтонаційному) рівні у процесі пізнання відбувається зсув, коли цілісний музичний звук оцінюється і переживається як частина мотиву, акорду (інтервалу), як щабель ладу. Тобто увага звертається на музичну мову (засоби музичної виразності), набувають значущості узагальнені та найбільш типові зв'язки між звуками, оскільки звук у тій чи іншій музичномовній системі набуває нових музичних якостей, хоча про музичний твір як такий на цьому рівні ще не йдеться.

Результатом сприймання музичної інформації на цьому рівні є усвідомлення того, що в системі певного музичного ладу (а далі — музичного образу) звук стає стійким або нестійким; у системі часових відношень його тривалість позначається як довгий і короткий (цілий, четверть тощо). Зауважимо, що часова організація музичної інформації має симультанний і суцесивний виміри. Тобто на цьому рівні доцільне використання як тембрального синтезу (визначення тембру засобами співставлення одночасно представлених тембрів), так і здійснення тематичного синтезу. Відбувається утворення зв'язних відрізків (фрагментів) музичної інформації, поєднання їх в групи, утворення фраз (лейтмотив, тема, головна партія тощо) як форм вищого рівня. У системі відтінків гучності звук визначається як *forte* або *piano*, які включені у постійне підсилення (*crescendo* або *diminuendo*) і т. ін. Відбувається процес зміни системних якостей звуку, тобто в полі уваги дитини перебувають значення звуків у системі музичної мови.

Результатом такого сприймання (відображення і переживання співвідношення звуків) є вміння розрізняти, сприймати, інтонувати фразу, мелодію тощо. За-

уважимо, що саме в механізмах звуковисотного (а не абсолютного) слуху проявляється активність суб'єкта в процесі сприймання музики.

Показниками творчої діяльності цього рівня є здатність до порівняння нової музичної інформації з наявними знаннями (еталонами, які сформувалися в досвіді і на попередньому рівні); виокремлення незрозумілого («білих плям») (за В. Моляко) у новій музичній інформації, коли увага концентрується на певних елементах музичного мовлення. Тобто відбувається перехід з рівня осмислення музичної мови до рівня музичного мовлення, актуалізується процес проектування, «формування задуму» (за В. Моляко), для якого характерні: виникнення первинних ідей; їх оцінка і вибір; виникнення первинного образу музичного твору як структурно-функціонального цілого.

На другому етапі відбувається осмислення різних функцій звуків у музичному творі, їх роль у становленні художньої цілісності, і, зрештою, музично-художньої естетичної цілісності твору загалом.

На емоційно-семантичному рівні когнітивна музична діяльність відбувається у сферах мелодичного оформлення, гармонійного ладу та поліфонії, де інтонація стає вихідним моментом. Зокрема, здійснюється зворотний рух від музично-сміслових одиниць композитора до формування цілісної семантично наповненої єдності у слухача.

Інтонація існує як інформаційна одиниця, мислеформа як ген свідомості (за П. Флоренським). Йдеться про музично-інтонаційне артикулювання, яке виконує функцію адаптації людини у спільноті. У свідомості дитини-реципієнта актуалізується інтонаційна система відповідно до музичного досвіду. Йдеться не лише про встановлення можливих образно-асоціативних зв'язків, які відповідають тому чи іншому інформаційному комплексові, а, насамперед, про виявлення семантики, яка виникає в результаті взаємодії інформаційних моделей дитини і конкретного музичного твору.

Пізнавальна діяльність на цьому рівні спирається на ладове чуття, на довільність, стійкість музично-слухових і музично-ритмічних уявлень. Пізнавальна діяльність дитини залежить від того, які саме властивості і характеристики музичної інформації підлягають осмисленню. Так, певний звук може бути складовою музичної теми, в якій набуває певної функції (тобто може виступати як первинний імпульс, використовуватися у творенні мелодії, завершувати музичну конструкцію тощо). Водночас цей же звук має особливі ладові, метроритмічні та інші. Він включений до системи звуковисотних, метроритмічних, тембрових відтінків, тобто до системи численних прямих і опосередкованих зв'язків з іншими звуками. Музичний мотив або музична тема можуть стати таким же поштовхом більш високого ієрархічного рівня, де осмислення музичної інформації відбувається на рівні цілісного музичного твору, а саме його структурної організації.

Можна припустити, що домінуючими рівнями розуміння дитиною музичного матеріалу на цьому етапі мають бути «розуміння-аналогізування» (проведення аналогій зі схожими інтонаційними ходами у музичному матеріалі, з елементами мелодій з інших творів тощо) та «розуміння комбінування» (усвідомлення місця звуку в музичних мотивах твору, значення цих мотивів у музичних фразах,

темах тощо). При цьому зміст твору визначають як те, що формується у свідомості слухача, уявлення про самий твір, про оточуючий світ і слухача в ньому, а також про автора і виконавця. А залежно від якості музичної (вужче — слухацької) діяльності дитини (чуже вона чи лише слухає) перед нею постає зміст твору, формується у свідомості в різному обсязі.

Показниками творчої діяльності цього рівня є здатність до побудови цілісного образу музичного твору; здатність сприймати й до певного рівня розуміти музичний матеріал, перетворювати його на відповідних рівнях організації музичної інформації; усвідомлення та оцінка створюваного образу; аналітичний і синтетичний шлях освоєння твору; прийняття рішення про відповідність або невідповідність власного образу музичного твору до образу твору, написаного автором. Характерним також є формулювання плану дій щодо осмислення музичної інформації як структурно-функціональної цілісності.

На евристичному, інтегрально-семантичному рівні когнітивний процес відбувається у двох площинах: здійснюються послідовно-одночасна побудова музичного образу та аналітико-синтетичні операції в ході музичного мислення. Тут, залежно від того чи іншого поєднання дій, особистісних якостей дитини, специфіки поставленого музичного завдання, суб'єкт за допомогою різних тактик (впізнавання, екстраполяція, гіперболізація, трансформація тощо) в думі співставляє окремі частини музичного твору. Це має стимулювати швидше усвідомлення і цілісніше переживання форми й структури твору. Емоційна і дискурсивна оцінки звучання дають можливість інтерпретувати його як змістовну семантичну структуру, а здобутий музичний досвід особи дає змогу будувати численні гіпотези, вгадувати (передбачати) подальший розвиток мелодії, гармонії тощо.

У процесі слухацької діяльності відбувається формування художнього образу, породженого сприйнятим музичним матеріалом, створюється інтонаційний фонд (завдяки музичній пам'яті), на основі якого осмислюються інтонаційні моделі в розгортанні музичної інформації як цілісності.

На цьому рівні пізнання процес розуміння набуває вигляду «руйнування стереотипів» та адекватного культурологічного розуміння музичного матеріалу. В процесі музичної мисленнєвої діяльності висувуються і перевіряються гіпотези, здогадки, виявляється новий та прихований смисли завдяки співставленню та аналізу концепції автора, виконавця і слухача, виявляються суперечності.

Зауважимо, що інтерпретація змісту твору слухачем вже опосередкована інтерпретацією виконавця. Хоча в обох суб'єктів музичної діяльності інтерпретація проявляється як бажання вийти за межі ситуації, котра безпосередньо сприймається. У слухача формується критичне ставлення до версії виконавця, відбувається повторна інтерпретація та робляться висновки.

У функціональному сенсі інтерпретація покликана ліквідувати смислову невизначеність, виявити прихований сенс: «Такого роду внутрішнє хвилювання людина переживає тому, що музика дає їй не якийсь стійкий і нерухомий, хоча і найпрекрасніший образ, але змальовує їй саме походження цього образу, його

виникнення, хоча тут же — і його зникнення» [14, с. 325]. Отже, мають прояв інформаційна, репродуктивна та евристична функції музично-слухової системи.

Показниками творчої діяльності цього рівня є «ескізування» [16]: образи музичного матеріалу постають як численні гіпотези, а осмислення загального образу нової музичної інформації відбувається як порівняв та поетапне осмислення часткових образів, які є системоутворюючими певного музичного твору. Відбувається внесення уточнень, співставлення власних основних образів дитини в ході слухацької діяльності із заданими образами композитора («початковими даними» музичної інформації), прийняття рішення про відповідність ескізу-образу до вимог художньо-естетичної цілісності музичного твору (його неадекватності, неповної адекватності тощо). Здійснюється кінцева деталізація та ескізування-утворення образів.

ВИСНОВКИ

Сучасна дитина оточена насиченим та строкатим звуковим середовищем. Певна музична мова стає більш ближчою, ніж інша (по аналогії з вербальною мовою). Дослідження показали, що стійкі переваги у сфері музики формуються в ранньому дитинстві. Вибір слухачем позиції стосовно до базових дискурсів рідко буває усвідомленим і визначеним. Це має прояв, зокрема, у відмінності вербальних оцінок і оцінок музичних торів, які звучать. Вербальні оцінки зазнають відчутного впливу субкультурних норм, тоді як другі — виявляють смак окремої людини, який здебільшого не усвідомлюється. «Музичні переконання» (Тельчарова, 1989) скоріше пов'язані з вербальними оцінками, і в більшості своїй є «музичними упередженнями». Змінам в середовищі музичних вподобань зазвичай передують зміни в реальній слухацькій практиці. Досвід свідчить про успішність найрізноманітніших методів і способів залучення дитини до нової музичної мови. Дитина починає мислити, мислити упорядковано. Виникає якщо не «мислення музичними засобами», то рефлексивна позиція як наслідок оволодіння кількома «мовами».

Твір мистецтва визначає форми способи свого сприймання (хоча і неоднозначно) і, відповідно, оптимальне співвідношення переживань та рефлексії. Максимально відкритим воно є тоді, коли наявне співпадання або співвідношення із звичною для слухача мовою. Проте звичним сприймання стає завдяки «заглибленню» в одну з музичних мов (що створює передумови до збільшення розриву з іншими неприйнятими мовними дискурсами).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие [пер. с англ. В.Н. Самохина] / Р. Арнхейм. — М.: Прогресс, 1974. — 392 с.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества: Сб. избр. тр. / М.М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
3. *Барышева П.А.* Диагностика эстетического развития личности: учебно-методическое пособие / П.А. Барышева. — СПб., 1999. — 140 с.
4. *Беляева-Экземплярская С.Н.* Заметки о психологии восприятия времени в музыки / С.Н. Беляева-Экземплярская // Проблемы музыкального

- мышления: Сб. ст. / Сост. и ред. М.Г. Арановский. — М.: Музыка, 1974. — С. 303 — 329.
5. *Васильев М.Ф.* Структура восприятия. Пропорции в архитектуре, музыке, цвете / М.Ф. Васильев. — Тверь; М., 2000. — 54 с.
 6. *Готсдинер А.Л.* Генезис и динамика формирования способности к восприятию музыки: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. — М., 1989. — 49 с.
 7. *Дорфман Л.Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы / Л.Я. Дорфман. — М.: Смысл, 1993.
 8. *Дорфман Л.Я.* Особегности группировки музыкальных текстов исполнителями / Дорфман Л.Я., Покровенко Г.М., Халимончук Е.Г. // Культура. Искусство. Человек. / Отв. ред. А.И. Исаченкова. — Пермь, 1994. — С. 175–176.
 9. *Йиранек Я.* Теория интонации Асафьева в свете современного марксистского подхода к семантическому анализу музыки / Я. Йиранек // Методологические проблемы музыкознания: Сб. статей. — М.: Музыка, 1987. — С. 72-86.
 10. *Закс Л.А.* Художественное сознание / В.В.Знаков. — Свердловск, 1990. — 211 с.
 11. *Знаков В.В.* Понимание как проблема психологии мышления / В.В. Знаков // Вопросы психологии. — № 3. — 1987. — С. 17-26.
 12. *Иванченко Г.В.* Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. — М.: Смысл, 2001. — 264 с.
 13. *Костюк А.Г.* Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. / А.Г. Костюк. — К.: Муз. Украина, 1986. — 126 с.
 14. *Лосев А.Ф.* Основной вопрос философии музыки / А.Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 315–335.
 15. *Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. — М.: Композитор, 1993. — 194 с.
 16. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. — М.: Мир, 1966.
 17. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. — М.: Машиностроение, 1983. — 134 с.
 18. Музыкальное мышление: сущность, категории, исследования: Сб. науч. ст. — К.: Муз. Украина, 1988. — 128 с.
 19. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1972. — 383 с.
 20. *Рагс Ю.Н.* Акустика в системе музыкального искусства: дис. ... д-ра искусствoved. — М., 1998. — 354 с.
 21. *Сохор А.* Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Сохор. — Л.: Советский композитор, 1981. — 295 с.
 22. *Страчеус М.С.* Об инвариантных механизмах музыкального восприятия / М.С. Страчеус // Восприятие музыки. — М.: Музыка, 1980. — С. 168–177.
 23. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. / Б.М. Теплов. — М.: Педагогика, 1985. — 328 с.
 24. *Delige I., Melen M.* Cue abstraction in de representation of musical form // Perception and cognition of music / I. Delige, J. A. Sloboda et al (Eds.). — Hove Pchihology Press; Taylor & Francis, 1997. — P. 387–412.

25. *Cook N.* Music, imagination and culture. — Oxford: Oxford University Press, 1990. — 243 p.
26. *Intons-Peterson M.-J.* Components of auditory imagery // Auditory imagery / D. Reisberg (Ed.). — Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992. — P. 45-71.
27. *Rosenberg H.S., Trusheim W.* Creative transformations: How visual artists, musicians, and dancers use mental imagery in their work // Imagery: Current perspectives / E.S. Joseph, P. Robin, — New York: Plenum Press, 1989. — P. 55-75.
28. *Serafine M.L.* et al. The cognitive reality of hierarchic structure in music // Music Perception. Sum. — Vol. 6, 1989. — P. 397 — 430.
29. *Swain J.P.* The need limits in hierarchical theories of music // Music Perception. — Vol. 4. — № 1, 1986. — P. 121 — 149.
30. *Thoresen L.* An auditive analysis of Schubert's Piano Sonsts op. 42 // Semiotica. — Vol. 66. — № 1 — P. 211 — 237.

Розділ 8. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

8.1. Теоретичне дослідження проблеми сприймання соціальної інформації

Постановка проблеми творчого сприймання зумовлена необхідністю психологічних знань щодо закономірностей реалізації та розвитку творчого потенціалу особистості. Адже творчий потенціал закладений природно та існує в кожній дитині, а творчість є природною функцією мозку, яка проявляється і реалізується в діяльності залежно від здібностей до тієї чи іншої діяльності.

Сприймання оточуючої дійсності є основною формою взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Сприймання формується і здійснюється в процесі діяльності людини, будучи необхідною умовою її орієнтування в навколишній дійсності і є вищою формою аналітико-синтетичної діяльності мозку. Однією з характеристик сприймання є його вибірковий характер, необхідна умова якого полягає в певному спрямуванні уваги, що, зокрема, є важливим у процесі навчання, в ході якого учню доводиться знайомитися з різними явищами навколишньої дійсності [5].

Об'єкт дослідження — процес сприймання соціальної інформації. *Предмет дослідження* — психологічні особливості творчого сприймання молодшими школярами соціальної інформації. Основним *завданням* нашого дослідження було здійснення аналізу творчого сприймання молодшими школярами соціальної інформації з метою виявлення особливостей її розуміння.

Традиційно сприймання відносять до пізнавальних психічних процесів. В дослідженнях вітчизняних психологів під сприйманням розуміють складний психічний процес відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, які впливають в певний момент на органи чуття людини. Говорячи про психологічні параметри сприймання, наголошують на його визначальній ролі в процесах орієнтації у навколишньому середовищі та адаптації до змін оточуючого середовища. Передумовою перцептивного процесу є якості та утворення особистості: її потреби, наміри, мотиви, відношення, оцінки, досвід, здібності, які в сукупності складають внутрішні умови сприймання (Рубінштейн, 1957).

Основними характеристиками сприймання є залежність від минулого досвіду та конкретних умов діяльності суб'єкта, адже перцептивні дії є вторинними відносно практичних дій, оскільки елементи перцептивного орієнтування, що мають місце в практичній дії, відділяються від неї і стають самостійними перцептивними діями, спеціально спрямованими на розв'язування перцептивних задач. Також важливою характеристикою сприймання є його предметність — співвіднесеність всієї інформації про зовнішній світ, яку отримує суб'єкт за допомогою органів відчуттів, і ця предметність проявляється в формі цілісності, константності та осмисленості перцептивного образу [12, с. 315].

В.А. Барабанщиков зазначає, що сприймання розглядається в двох взаємопов'язаних аспектах: 1) як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації; 2) як становлення самого чуттєвого образу — перцептогенез. Ці аспекти передбачають єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз. Перцепція включає суб'єкта (установки, емоції, увага, воля), психічні утворення (перцептивний досвід, вміння, навички), якості особистості (перцептивні здібності, властивості характеру, наполегливість) [2].

Бінарна концепція сприймання базується на тому, що образ — не є результатом простого відображення об'єкта, що сприймається, а є синтетичною конструкцією, що складається з двох частин: прообразу (периферійний інформаційний потік) і ко-образу (який формується при активації контексту). Контекст розглядається як комплекс спеціальних систем, які забезпечують здійснення функцій сприймання і впізнання. Сприймання виступає як взаємодія, коли периферичний (рецепторний інформаційний потік) взаємодіє з центральним (когнітивним). Для здійснення такої взаємодії суб'єкт створює транзитні психічні конструкції, взаємозв'язок яких приводить до формування образу, який, в свою чергу, також виступає транзитною психічною конструкцією і слугує основою для здійснення подальших впізнань [3].

З точки зору способу здійснення перцептивна активність являє собою процес розв'язування задач. На відміну від інтелектуальної, перцептивна задача постає і вирішується в безпосередньо-чуттєвому плані. Шуканим є даність суб'єкту необхідних елементів чи якостей дійсності, які впливають на органи чуттів, але які не виділяються чи не помічаються ним. Розв'язання відбувається шляхом перекоордування об'єкта і породження функціонально адекватного образу сприймання [2].

В.О. Моляко розглядає сприймання як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова йде про сприймання як домінуючу функцію, яка невіддільно пов'язана з іншими психічними функціями. Творче сприймання розуміється саме як процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [7, с. 12]. Вчений виділяє такі основні варіанти прояву творчого сприймання: сприймання нового предмета, або знаходження нових елементів, ознак при сприйманні вже відомого; акцентує, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) — буде творчим, оскільки дана теорія творчості базується на плинності як об'єктивної інформації, яка сприймається, так і на плинності психічних процесів. Як зазначає вчений, не тільки стратегічні та тактичні, а навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації. За формою продуктами творчого сприймання будуть образи різної модальності, поняття, які супроводжують впізнання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокрем-

лення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи «суб'єкт — об'єкт». В.О. Моляко відмічає, що процес сприймання починається з активізації оперативних і глибинних структур, і таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюгу «праобраз — прообраз — образ-орієнтир». Вибір відповідних праобразів, а надалі — прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити [7, с. 13].

Як свідчать наукові дослідження, сприймання людиною дійсності залежить як від фізіологічних, так і від соціально-історичних умов. Люди з нормальними фізіологічними характеристиками, але які виховані і знаходяться в різному соціальному середовищі можуть по-різному сприймати предмети зовнішнього світу, тобто мати відмінні соціально-психологічні особливості сприймання. До них належать: особливості відчуттів, особливості асоціативної і умовної значимості матеріалу, що сприймається, особливості вибіркового характеру сприймання суб'єктом предметів зовнішнього світу [11].

Під соціальною перцепцією дослідники розуміють цілісне сприймання суб'єктом соціальних об'єктів, до яких відносяться інші люди, групи, різні соціальні спільноти. Соціальна перцепція розуміється як складний комплекс явищ і процесів, які забезпечують орієнтацію індивіда у зовнішньому середовищі і забезпечують для нього стан готовності до дії. Цей комплекс включає як перцептивні процеси обробки інформації, яка поступає від органів чуттів, так і мислительні, когнітивні процеси. Соціальна перцепція — це важливий психологічний процес, який відповідає за здійснення людиною певної соціальної поведінки. Він включає в себе сприймання зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування поведінки, забезпечує взаємодію людей і найчастіше визначає її характер, бо поведінка людини, що виникла в результаті процесів сприймання й інтерпретації, слугує початком перцептивних процесів для її партнера. Термін соціальне сприймання було введено американським психологом Джеромом Брунером в середині минулого століття.

Досвід соціальної позиції набувається індивідом при взаємодії з конкретним соціокультурним суспільством, яке, з одного боку, представлене для індивіда групою безпосереднього контакту, а з другого, — більш широким контекстом культури (соціально-територіальної, соціально-професійної, етнічної і т.п.). Завдяки взаємодії з референтною групою індивід набуває досвіду і засвоює набір перцептивних категорій. Тобто становлення людини, здатної жити серед людей, відбувається на конкретному соціокультурному просторі, в соціокультурному середовищі. Саме через практичний досвід і засвоєння правил культури групового життя формується поведінкова установка і емоційні реакції, знання певних обрядів і символів, ціннісних пріоритетів та інтересів і т.п.

Дослідження в рамках соціальної перцепції зосереджуються, зокрема, навколо таких проблем:

- особливості суб'єкта і об'єкта сприймання;
- вікова, статева, професійна специфічність соціальної перцепції;

- механізми соціального сприймання (міжособистісні і міжгрупові);
- своєрідність міжособистісного сприймання і розуміння людьми один одного;
- структурна типологія міжособистісного і міжгрупового сприймання,
- точність і адекватність сприймання соціальних об'єктів,
- закономірності і ефекти міжгрупового сприйняття,
- закономірності формування першого враження,
- вплив на процеси соціального пізнання минулого досвіду, характеру стосунків, самооцінки, особистісних якостей індивідів, які спілкуються між собою.

Варто зазначити, що відносини людини обумовлені суспільно-історичним досвідом, який є основою багатого внутрішнього світу. Як відомо, дії і переживання людини визначаються не безпосередніми зовнішніми впливами, а їх узагальненням у внутрішньому світі і є системою відношень людини, що визначає опосередкований характер її реакцій на вплив зовнішнього світу і її зовнішню ініціативну і самостійну поведінку [8].

На всякому рівні і при наявності різної складності поведінки особистості існує взаємозалежність між: а) інформацією про людей і міжособистісні стосунки; б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування; в) перетвореннями внутрішнього світу самої особистості.

Складний і довготривалий характер активності суб'єкта є показником наявності не тільки пристосованих до окремих ситуацій тактик поведінки, але і стратегії досягнення завдяки цим тактикам далеких цілей, загальних ідей і принципів світогляду. Саме стратегічна організація поведінки включає інтелект і волю в структуру особистості, поєднуючи їх з потребами, інтересами, мотивацією поведінки особистості [1].

У процесі спілкування як взаємодії людини з іншими людьми відбувається взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями та ін. В актах спілкування відбувається, так би мовити, презентація внутрішнього світу суб'єкта іншим суб'єктам і разом з тим сам цей акт передбачає наявність такого внутрішнього світу.

Категорія спілкування охоплює відношення «суб'єкт — об'єкти». В ході аналізу цих відношень розкриваються не просто дії того чи іншого суб'єкта або вплив одного суб'єкта на іншого, але й процес їх взаємодії, в якому проявляється взаємодія (чи протидія), згода (чи протиріччя), співчуття (чи байдужість) і т.п. Вся система безпосередніх і опосередкованих форм спілкування людини впливає на його психічний розвиток. З точки зору розвитку особистості, з одного боку, особистість залучається до життя суспільства, засвоює досвід, накопичений людством, з іншого — формується її своєрідність.

Виділяють наступні функції спілкування в житті особистості: інформаційно-комунікативна (передача — прийом інформації); регулятивно-комунікативна (регуляція поведінки); афективно-комунікативна (емоційна сфера). Також виокремлюють такі функції спілкування, як організація сумісної діяльності; пізнання людьми один одного; формування і розвиток міжособистісних відносин [6].

Пізнання і взаємний вплив людей один на одного — обов'язковий елемент всякої сумісної діяльності, навіть якщо її метою не є безпосереднє вирішення задач виховання. В процесі спілкування досягається взаєморозуміння, прогнозування поведінки один одного в тих чи інших обставинах чи навпаки, виникають конфлікти і моральні протиріччя, проявляється нездатність передбачити поведінку партнера по спілкуванню. Досягнення позитивного результату у спілкуванні, як правило, пов'язано з адекватним чуттєвим відображенням один одного суб'єктами спілкування, накопиченням і правильним узагальненням ними інформації щодо один одного і навпаки.

Інформація, яка поступає в процесі взаємодії людей до кожного із її учасників, складається, по-перше, з тих сигналів, які людина в ході співпраці отримує безпосередньо про інших учасників, по-друге, до її складу входить інформація, яку вона також черпає про себе, по-третє, учасник взаємодії постійно отримує інформацію щодо зовнішніх умов діяльності, в яких розгортається співпраця, по-четверте, він інформується про загальні підсумки діяльності. Значимість сигналу, тобто суб'єктивне відношення людини до інформації, що поступає, впливає також і на швидкість переробки отримуваної інформації в процесі взаємодії з іншою людиною. Завдяки дії механізму зворотного зв'язку людина, на основі досягнутого в ході взаємодії з іншими людьми результату, може коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані способи впливу новими.

Добре функціонуючий зворотній зв'язок виступає однією з необхідних умов успішної роботи керівника, вихователя, вчителя. Неналагодуєність його чи зневажливе до нього ставлення зумовлює суб'єкта діяльності до дій наосліп, тому що відсутність зворотного зв'язку фактично означає відірв'язок від дійсності. Коли внаслідок якихось причин механізм зворотного зв'язку починає «давати збій», людина, взаємодіючи з іншими людьми, не фіксує всіх їх дій, відображає їх вибірково, випадково, поза їх зв'язком, неправильно інтерпретує і відповідно неадекватно на них відповідає, взаємодія порушується [4].

Вченими вказується на необхідність виокремлення в структурі міжособистісної взаємодії трьох складових і взаємопов'язаних компонентів: практичний, афективний, гностичний (А.А. Бодальов); поведінковий, афективний, когнітивний (Я.Л. Коломинський); регулятивний, афективний, інформаційний (Б.Ф. Ломов). *Поведінковий компонент* включає все те, що людина може спостерігати в іншій людині (діяльність, вчинки, жестикуляція, мова і т.п.). *Афективний компонент* включає все те, що пов'язане зі станом особистості (переживання різної інтенсивності, зокрема можуть бути як прихованими, так і легко спостерігатися в моториці та вегетативних проявах). *Гностичний* (когнітивний, інформаційний) *компонент*, який загалом можна означити як усвідомлення суб'єктом об'єкта. Говорячи про взаємодію людини з людиною — це процеси сприймання та розуміння.

У соціальній психології розрізняють декілька видів міжособистісної взаємодії: взаєморозуміння, взаємовплив, взаємні дії, взаємовідносини, міжособистісне спілкування. Важливим феноменом взаємодії людини з людиною є емпатія. Розрізняють наступні види емпатії: взаєморозуміння, співпереживання, спі-

вучасть. В дівчій емпатії переважає праксичний компонент, коли особистість не тільки розуміє стан іншої людини, але й діє, надає активну підтримку. Як свідчать дослідження (Обозов), особистості з високим емпатійним реагуванням не тільки суб'єктивно вище оцінюють партнерів, але й більше їм допомагають. Отриманий результат демонструє близькість феноменів емоційної (співпереживання) і дівчої емпатії (сприяння, допомога) [10].

8.2. Дослідження творчого сприймання молодшими школярами соціальної інформації

У соціальній психології проводились дослідження, присвячені вивченню властивостей суб'єкта, які впливають на адекватність сприймання. Зокрема, є спостереження відносно деяких вікових особливостей розвитку соціально-перцептивних процесів. Так, у дітей спочатку формується здатність до розпізнавання експресії обличчя за мімікою, потім — за жестами, а уміння інтерпретувати почуття через особливості відносин формується лише у підлітковому віці. Для молодшого шкільного віку (початок молодшого шкільного віку) характерним є недиференційованість сприймання. Через це дитина іноді плутає схожі за написанням букви, цифри (наприклад, цифри 6, 9). Хоча діти даного віку можуть цілеспрямовано розглядати предмети і малюнки, ними виділяються, як і в дошкільному віці, найбільш яскраві якості — в основному колір, форма і величина. Для того щоб учень більш тонко аналізував якості об'єктів, варто проводити роботу щодо спостережливості. Якщо для дошкільників характерним є аналізуюче сприймання, то під кінець молодшого шкільного віку проявляється синтезуюче сприймання. Розвиток інтелекту сприяє вмінню встановлювати зв'язки між елементами того, що сприймається. Внаслідок вдосконалення спостережливості сприймання стає більш цілеспрямованим процесом.

У шкільному віці дитина формує власну тактику налагодження соціальних відносин. Соціальне проектування розглядається як вироблення особистістю власної конструктивної стратегії взаємодії з іншими людьми в конкретній соціальній ситуації. З одного боку, здатність до соціального проектування передбачає наявність певних «базових» якостей особистості, а з другого, — ця здатність є наслідком активної участі людини в різних видах соціальної діяльності, де доводиться розв'язувати певні задачі. При розв'язуванні таких задач суб'єкту необхідно проаналізувати ситуацію, визначити детермінанти її виникнення, підібрати методи ефективного реагування на різного роду впливи і передбачити хід розвитку подій. Отже, необхідна активізація творчого мислення з метою накопичення і трансформації отриманих вражень. За умов адекватного сприйняття і розуміння відносин, що складаються, учні вибудовують своє спостереження за розвитком ситуації, визначають міру своєї включеності (чи невключеності) в неї та конкретну свою позицію (активну, нейтральну, пасивну). Відповідно до позиції, яку займає учень, проявляється його тип діяльності: активно-творчий, нейтрально-виконавський, пасивно-очікуваний.

Як зазначає Г.С. Полякова, за умов, коли учень стикається з новою соціальною ситуацією, можна говорити про творчу задачу соціально-психологічного характе-

ру. Складовими такої задачі виступають дії (соціальні вміння) щодо налагодження оптимальних соціальних контактів з партнером по спілкуванню. В процесі налагодження (конструювання нових зв'язків, відносин) виникає необхідність використання певних поведінкових реакцій, адекватних щодо відносин, що склались з партнером по спілкуванню, і стратегічно вибудувати ефективні засоби досягнення успішного рішення (згоди, співпраці, дружніх стосунків) [10].

За наявності соціального досвіду, за умов широкого спектра соціальних умінь особистість без особливих емоційних переважань вирішує для себе позитивно багато соціальних ситуацій і відчуває соціальне благополуччя.

У процесі взаємодії вчителя і учня важливе значення має розуміння. Категорія «розуміння» відноситься до понять, які відображають сутність людського буття. Все життя людини пов'язане з розумінням тих чи інших знаків, слів, жестів інших людей, творів мистецтва і літератури, різних текстів і, врешті-решт, — розумінням іншої людини. Співбесідники намагаються зрозуміти один одного, перш ніж об'єднати зусилля у вирішенні якоїсь життєвої задачі. Вчитель намагається зрозуміти учня, щоб допомогти йому, підтримати в складних для дитини ситуаціях.

В умовах шкільного життя учні постійно отримують нову інформацію. Вчитель при подачі учбового матеріалу завжди повинен враховувати можливості свого впливу на учнів. Ступінь цього впливу буде вищим в тому випадку, коли присутне: перевищення емоційності звернення до отримувача повідомлення над раціональним (логічним компонентом); потрібно намагатись знайти новий ракурс бачення соціальної проблеми; важливий і значущий матеріал бажано розміщувати на початку чи в кінці свого повідомлення; використання при подачі інформації маловідомих фактів, аргументів, цифр; намагатись першим донести свою точку зору до групи (до партнера по спілкуванню) і, визначивши опонентів, сформулювати до неї своє позитивне відношення; необхідно не просто критикувати точку зору іншого, але й порівнювати можливі аргументи на користь обох точок зору. У всіх цих випадках необхідним є вміння презентувати себе в процесі ділового педагогічного спілкування, і в той же час викликати в учнів відчуття довіри, постати в ролі людини, яка повністю поділяє основну мету, надії, очікування з усіма, з ким вступає в міжособистісну взаємодію [10].

У своїй роботі ми досліджували особливості творчого сприймання молодших школярів на матеріалі соціальної інформації, з'ясовували специфіку його прояву. В основу нашого дослідження було покладено припущення, що прояви творчого сприймання соціальної інформації опосередковуються функціонуванням певних мисленневих стратегіальних тенденцій у процесі соціальної взаємодії, при розв'язуванні молодшими школярами творчих задач соціального характеру.

Нами було підібрано серію творчих завдань, спрямованих на розкриття специфіки стратегій творчого сприймання молодших школярів соціальної інформації. Зокрема, творчі завдання на аналіз та знаходження рішення (конструювання) певних соціальних ситуацій, а саме підібрана серія притч та серія завдань, де досліджуванні самостійно доконструюють соціальну задачу і пропонують свій варіант її рішення.

Особливості проявів творчого сприймання у дітей зазначеної вікової групи досліджувались у процесі інтерпретації соціальної інформації та формування задуму розв'язування задач соціального характеру, проаналізовано особливості його проявів у вигляді умінь комбінувати, аналогізувати, реконструювати. Нами виявлено такі критерії проявів творчого сприймання у дітей, як оригінальність (за показниками частоти відповіді стосовно групи, неординарні задуми); змістова наповненість (показники: простота — складність, деструктивність — конструктивність).

З'ясовано, що діти молодшого шкільного віку в процесі інтерпретації та формування задуму розв'язання соціальних задач застосовують творчі мисленнєві стратегіальні тенденції аналогізування, комбінування, реконструювання, які супроводжують весь процес розв'язання. Встановлено, що мисленнєві стратегіальні тенденції хоча й мають різні прояви у дітей даного віку, але в більшості випадків на етапі реалізації задуму домінує використання стратегіальної тенденції аналогізування.

У загальних рисах отримані дані підтверджують наше припущення про те, що особливості творчого сприймання молодших школярів соціальної інформації залежать від стратегіальної спрямованості мислення, котре обумовлено різними підходами в інтерпретації інформації та розробці задуму, які в свою чергу пов'язані з індивідуальними особливостями мислення — домінуючою стратегіальною тенденцією. Оскільки процес творчого сприймання дітей щільно пов'язаний зі спрямованістю на актуалізацію внутрішніх ресурсів людини, які, в свою чергу, поєднані з загальною творчою спрямованістю та потенційними творчими можливостями особистості, дослідження особливостей творчого сприймання, як показника проявів творчого потенціалу особистості, видається нам актуальною справою, що зумовлена самою динамікою комплексного дослідження питань психології творчості, набуваючи особливої ваги в руслі подальшого творчого розвитку особистості.

ВИСНОВКИ

Соціальна перцепція в психологічному значенні дозволяє описати процес сприймання, маючи на увазі і характеристики соціального суб'єкта, і соціального об'єкта перцепції, специфіку самого процесу і його результату. Важливими особливостями протікання процесу соціальної перцепції є ефекти міжособистісного сприймання, оцінки і характер розуміння соціальними суб'єктами соціальних об'єктів.

Соціальна інформація — сукупність знань, відомостей, даних і повідомлень, які формуються і відтворюються в суспільстві і використовуються індивідами, групами, організаціями, різними соціальними інститутами для регулювання соціальної взаємодії, суспільних відносин і процесів.

Особливості творчого сприймання молодших школярів соціальної інформації залежать від стратегіальної спрямованості мислення, котре обумовлено різними підходами в інтерпретації інформації та розробці задуму, які в свою чергу пов'язані з індивідуальними особливостями мислення — домінуючою стратегіальною тенденцією.

Враховуючи всі вищесказані положення, можна зазначити, що проблема сприймання є важливою проблемою психології, адже життєдіяльність людини відбувається в умовах, які весь час змінюються, і це, в свою чергу, вимагає від особистості адекватного оцінювання ситуації і відповідно ефективного розв'язання виникаючих проблем. Безпосередньо дані розробки є перспективними та можуть слугуватиме основою у подальших, більш ґрунтовних вивченнях питань як загальної психології, так психології творчості зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по психологии / Под.ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1987. — С. 134-140.
2. *Барабанщиков В.А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В.А. Барабанщиков. — М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. — 240 с.
3. *Бехтель Э.Е.* Контекстуальное опознание / Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
4. *Бодалев А.А.* Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев // Хрестоматия по психологии / Под.ред. А.В. Петровского — М.: Просвещение. — С. 117-123.
5. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Радянська школа 1989. — 608 с.
6. *Ломов Б.Ф.* Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Хрестоматия по психологии / Под.ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение. — С. 108-117.
7. *Моляко В.О.* Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип. 5. — Ч.1. — Житомир, 2008. — С. 7-14.
8. *Мясищев В.Н.* Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Хрестоматия по психологии / Под.ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение. — С. 146-152.
9. *Обозов Н.Н.* О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — С. 80-92.
10. *Полякова А.С.* Проблема восприятия информации личностью в свете современного подхода к ее изучению в психологии / А.С. Полякова // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. пр. / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип.4. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — С. 235-244.
11. Социальная психология. Краткий очерк / Под общ.ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковина. — М., Политиздат, 1975. — 319 с.
12. *Третьяк Т.М.* До питання про творче сприймання інформації / Т.М. Третьяк// Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип. 6. — Житомир, 2009. — С. 312-318.

Розділ 9. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ПІДЛІТКАМИ НОВОЇ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

«Розум людини, в якій у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприймання, може отримати в подальшому односторонній розвиток, набути занадто абстрактний, відірваний від конкретної діяльності характер».

О.В.Запорожець

9.1. Сприймання як важливий етап творчої діяльності

Проблема сприймання є стрижневою проблемою психологічної науки. Які психологічні явища ми б не розглядали, вони неодмінно мають своє чуттєве джерело. Найвидатніші успіхи науки й техніки, на думку Б.Г. Ананьєва, розраховані не тільки на мислячу, але й на чутливу людину. Саме сприймання як основа всієї розумової діяльності людини, являється регулятором практичних дій, передумовою удосконалення діяльності сучасної людини [1, с. 50]. Дослідження особливостей сприймання, його творчого аспекту та передумов розвитку важливим є у підлітковому віці, коли увагу дітей привертає дослідницька діяльність, винахідництво та раціоналізаторство, активно розвивається продуктивна діяльність. У цьому віці мислення, творчість все ще спирається на чуттєве пізнання, тому педагогу необхідні знання, прийоми та методи, що забезпечують розвиток творчого сприймання, збагачення сенсорного досвіду дітей.

У вітчизняній психології сприймання трактується як процес розвитку та формування перцептивних дій (О.В. Запорожець, Л.А. Венгер та ін.). Перцептивні дії є видом орієнтувальних дій, за допомогою яких відбувається обстеження предметів, явищ та побудова образів, що орієнтують і регулюють практичну поведінку суб'єкта. В процесі обстеження здійснюється ніби переклад на знайому для суб'єкта «мову», що у розвинутих формах перцептивних дій є системою вироблених суспільством і засвоєваних кожною людиною сенсорних еталонів — загальноприйнятих зразків чуттєвих властивостей та відношень предметів. Довершеність сприймання — повнота і точність образів — залежить від того, наскільки повною системою еталонів, необхідною для обстеження даного змісту, володіє суб'єкт і якою мірою у нього сформовані операції по співвіднесенню існуючих, використовуваних ним еталонів [3, с. 11].

Система уявлень та еталонів суб'єкта складає, на думку О.М. Леонтьєва, основу пізнавальних процесів, «сукупність людської практики». Сприймання людини перевершує своїм багатством відносну бідність її особистого досвіду [5, с. 43]. «Ми сприймаємо предметний світ, — говорив він, — не тільки у координатах простору і часу, але ще й в квазіпросторі, якому в традиційній психології приписувалось тільки суб'єктивне існування: у просторі значень, що мають реальне існування в усьому сукупному досвіді людської практики, яка у своїх

ідеалізованих формах входить у образ світу [5, с. 49]. Створення індивідуального багатомірного образу світу, образу реальності, як вказує О.М. Леонт'єв, є важливим завданням сприймання [5].

У роботах Б.Г. Анан'єва, О.М. Леонт'єва, В.П. Зінченка підкреслюється активна перетворююча діяльність сприймання, що являє собою взаємодію суб'єкта з діючим об'єктом, тобто об'єктом, який змінюється, втручання у процес сприймання мисленневих дій як застосування узагальнених і суспільно обумовлених сенсорних еталонів, в якійсь мірі відкриває складний процес створення нових образів на основі адекватних дійсності суб'єктивних образів. [11, с. 113]. На думку В.О. Моляко, творче сприймання — це 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. При цьому виділяються варіанти його прояву: сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого, нових елементів, ознак і т. ін. [6].

Формування образу розглядається як особлива діяльність спостереження (Б.Г. Анан'єв), як перцептивна (О.М. Леонт'єв, В.П. Зінченко та ін.), мисленнево діяльність (С.Л. Рубінштейн). У процесі розв'язання задач діяльність сприймання спрямована на перетворення вже створених образів, які мисленнево видозмінюються (перетворюються), нерідко в умовах повного абстрагування від тієї наочної основи, на якій спочатку були створені. Напрямок цих перетворень в одних випадках диктується умовами задачі, яка детермінує цей процес. В інших випадках оперування образами здійснюється в більш вільних умовах; жорстко не регламентується умовами задачі, що має місце в багатьох видах творчої діяльності (науковій, художньо-графічній, зображувальній).

У реальному процесі пізнання, у ході поставлених людиною задач, структура образу може суттєво змінюватись, хоча об'єкт пізнання залишається незмінним. Досліджуючи механізм цього явища, С.Л. Рубінштейн підкреслював, що суб'єкт, розв'язуючи ту чи іншу задачу, розглядає один і той самий об'єкт у різних ракурсах, зв'язках, відношеннях. Він ніби «вичерпує» з об'єкта різний зміст, відображаючи ті ознаки і властивості, які необхідні йому для успішної діяльності з перетворення даного об'єкта [8]. Образ зафіксує в об'єкті ті властивості й відношення, які необхідні для здійснення діяльності.

Підкреслюючи вибірковість інформації, що фіксується в образі, ряд дослідників (В.П. Зінченко, Б.Ф. Ломов, В.Н. Пушкін та ін.) використовують поняття «оперативний образ». Ним виражається особливість відображення в образі тільки тих характеристик об'єкта, які необхідні суб'єкту для успішного виконання діяльності [11, с. 45]. На думку Дж. Брунера, сприймання, перш за все, це — процес прийняття рішення. Незалежно від характеру задачі, що стоїть перед індивідом, він приходиться до висновку, що об'єкт, який сприймається є тим чи іншим предметом оточуючого світу [2, с. 27].

У цілому, сприймання, як процес формування й функціонування чуттєвого образу дійсності, є складне поєднання різних утворень — функціональних, операційних та мотиваційних. Сприймання, як і відчуття, що складає його

основу, є не тільки безпосереднім чуттєвим відображенням людиною зовнішнього світу, а й регулятором її взаємодії з предметами та явищами оточуючого середовища. Тому сенсомоторні та перцептивні процеси складають основу психічного розвитку людини й важливу сторону людської життєдіяльності в цілому. Операційні механізми сприймання, з якими пов'язані найбільш активні та узагальнені компоненти перцептивних процесів, забезпечують не тільки реалізацію їх функціональних потенціалів, але й необхідні пристосування, що протистоять їх ослабленню. Відносна збереженість перцептивних процесів, їх творча спрямованість, пояснюється, крім операційних механізмів, високим рівнем мотивації, інтересом до оточуючої дійсності, потребами у знаннях, спілкуванні. При цьому існує відома послідовність формування та розгортання цього різноманітного ланцюга мотивів (органічних, гностичних, етичних, естетичних) [1, с. 21].

Життєва практика поступово змушує людину перейти від мимовільного сприймання до цілеспрямованої діяльності спостереження. Тобто чуттєвий зміст сприймання в процесі осмислення аналізується та синтезується, порівнюється, узагальнюється і як наслідок, мислення включається в саме сприймання. Таким чином, відбувається «перехід» від сприймання до формування уявлення і від нього до мислення. Мислення розкриває нові, безпосередньо чуттєво не дані абстрактні властивості, виявляючи взаємозв'язки та пізнаючи дійсність у цих її зв'язках. Єдність та взаємопроникнення чуттєвого і логічного складає суттєву рису людського сприймання.

У процесі сприймання об'єктів виникає установка, яка деформує подальше сприймання предметів і виступає як вольовий регулятор при підході до даного предмета (О.В. Запорожець, Д.Н. Узнадзе). Відповідно до спрямованості людини — її інтересів, настанов, життєвих цілей і т. ін., сприймання упорядковується, об'єднується у певну систему, набирає спрямованого змісту. Саме вибірковість, що надає людині можливості орієнтуватися в інформаційному полі, зосереджуватися на тому, що складає її особистісні інтереси, пов'язані з її діяльністю (Б.Г. Ананьєв, Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв), може «наштовхнути» на вирішення певних проблем, винаходів.

Про роль спостережливості у наукових дослідженнях, творчих винаходах не раз говорили видатні вчені. «Я переважаю людей середнього рівня, — казав, наприклад, Ч. Дарвін, — лише здатністю помічати речі, що легко проходять повз увагу, а також особливою пильністю спостерігати за ними». «Спостережливості і спостережливості», — такий надпис зробив І.П. Павлов на фронтоні одного з будинків своєї лабораторії. М. Горький зазначав, що між наукою та художньою літературою є багато спільного, в них важливу роль відіграють «спостереження, порівняння, вивчення», а «добре розвинена спостережливості є умовою художньої творчості» [4, с. 319].

Саме у підлітковому віці, коли здібності проявляються найбільш яскраво, сприймання стає запорукою успіху в усіх сферах діяльності дитини. У її творчій діяльності сприймання виконує ряд продуктивних функцій, а саме:

1) цілеутворюючу функцію, виділення у візуальному полі об'єкта, що відповідає меті та завданням діяльності. Образ сприймання, що виникає в проблемній ситуації, є предметом дослідницької діяльності;

2) моделюючу функцію сприймання, що передбачає впорядкування та об'єднання окремих відчуттів у цілісні образи предметів або явищ, які виступають у якості ідеальних об'єктів перетворюючої діяльності в процесі творчості;

3) перетворюючу функцію як здібність маніпулювати образами, що знаходяться в зоровому полі. В результаті маніпулятивних дій з образами сприймання вихідна ситуація змінюється, що сприяє висуненню різноманітних гіпотез розв'язання творчої задачі;

4) евристичну функцію — виникнення нового змісту образу сприймання як результат збільшення кількості альтернативних схем для сприймання одного й того ж об'єкта. В основі такого сприймання лежить включення об'єкта пізнання в системи зв'язків для знаходження різних його властивостей та сторін, розглядання предмета з різних точок зору. І, як наслідок, смислоутворююча функція сприймання грає вирішальну роль у забезпеченні новизни продукта творчої діяльності;

5) регулюючу функція — співвіднесення результатів відображення зовнішнього світу з самим зовнішнім світом. Вона засновується на такій властивості сприймання, як предметність. Дана функція сприймання забезпечує адекватне відображення дійсності, і дає можливість, на основі оцінок проміжних результатів, визначити подальший напрямок пошуку розв'язання творчої задачі.

Продуктивні функції сприймання вибірково реалізуються на всіх етапах творчого процесу (постановка мети, аналіз ситуації, висунення гіпотез, знаходження рішення) [10].

У кінцевому результаті творча діяльність підлітка багато в чому визначається її творчим сприйманням. Активізація творчого сприймання сприяє розвитку його творчої діяльності. Готовність до творчої діяльності фактично є творчим потенціалом суб'єкта, ресурсом його творчих можливостей, здатністю до творчих дій. На думку В. О. Моляко, творчий потенціал, що являє собою складну підсистему, тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, що детермінують творчі процеси [10]. Такий взаємозв'язок існує також між творчим сприйманням та творчим потенціалом, як здатністю (готовністю) до творчої діяльності. Діагностика ряду складових творчого потенціалу (мисленневих, мотиваційних) може характеризувати рівень розвитку творчого сприймання суб'єкта і, навпаки, показники розвитку творчого сприймання виступають індикаторами творчого потенціалу підлітка.

І хоча основним когнітивним новоутворенням підліткового віку стає розвиток мислення на стадії формальних операцій, що дає можливість дитині орієнтуватись на абстрактні форми, оперувати символами, абстрагуватись від конкретного, засвоювати комбінаторний аналіз, творче сприймання, система сенсорних еталонів, навичок перцептивних дій є базисом, фундаментом логічних операцій, що вибудовує їх формальну логіку, сприяє інтелектуалізації перцептивної і мнемічної сфери дітей. Поступово складаються складні види зорово-

го аналізу та синтезу, що постійно вдосконалюються і досягають високого рівня розвитку; сенсорні функції включаються в обслуговування практичної діяльності, на їх основі інтенсивно перебудовуються та набувають характеру своєрідних орієнтувально-дослідницьких дій. Поряд із засвоєнням сенсорних еталонів (форми, кольору), підліток оволодіває вмінням бачити оточуючий світ у відповідності з власними почуттями, які звільняють його від штампів.

Наразі у підлітковому віці дедалі більше розвивається цілеспрямованість та активність сприймання, поглиблюється їх повнота і точність, вдосконалюється довільність та спостережливість. Її розвиток у дітей виявляється у розвитку аналізу та синтезу об'єктів, що сприймаються, виділенні їх малопомітних ознак, у підвищенні точності словесного опису, у формуванні установки на цілеспрямоване спостереження. Окрім означених, до важливих показників розвитку сприймання відносяться:

1. Уміння дитини зосередитись на завданні, діяти за інструкцією.
2. Повнота сприймання — уміння виділяти частини, характеризувати властивості, дії та стани об'єкта відповідно до поставленої мети.
3. Точність сприймання, вміння підмічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо).
4. Планомірність, продумана послідовність огляду об'єктів.
5. Осмислення або інтерпретація сприйнятого крізь призму попереднього досвіду, наявних знань.
6. Ступінь самостійності під час виконання завдання [7, с. 92].

Ці критерії характеризують як розвиток сприймання, так і розвиток інших компонентів творчого потенціалу підлітка.

9.2. Аналіз результатів експериментального дослідження творчого сприймання молодших підлітків

З метою вивчення особливостей творчого сприймання дітей підліткового віку ми пропонували досліджуваним завдання на візуальне сприймання та графічне зображення, що забезпечували можливість з'ясування та аналізу різноманітних характеристик як самого процесу творчого сприймання, його результату, так і умов його ефективного розвитку в подальшому.

Оцінювання результатів виконання завдань здійснювалось за наступними критеріями, зокрема:

1. Продуктивність виконання завдання визначалась за кількістю названих (намальованих) дітьми зображень. Відносно визначеного середнього арифметичного кількості всіх продуктованих образів, встановлювалась індивідуальна продуктивність кожного з піддослідних.

2. Варіативність — схильність до використання стратегічних дій пошуку. Аналіз творчих тенденцій зображувальної діяльності дітей включав оцінку їх здатності до цілеспрямованого пошуку аналогів, комбінування, реконструювання. Для дослідження здатності дітей до пошуку різних видів аналогій визначалась середня кількість продуктованих аналогів різного виду (близьких, віддале-

них та досить віддалених). Це давало змогу аналізувати відмінні індивідуальні особливості дій за аналогією кожної дитини.

Оцінюючи здібність до комбінування, ми аналізували складність зображення конструкцій, визначали орієнтовний принцип побудови (опредмечення та включення). Ми враховували те, що опредмечення (перетворення даного шаблону на предмет, об'єкт) є менш творчим проявом, а включення (шаблону як елементу цілісного задуму) є більш творчою тенденцією.

З'ясовуючи наявність творчого пошуку незвичних, нових варіантів зображених предметів, відмінних від існуючих, іноді нереальних (наприклад, неіснуючої істоти, будівлі), ми виявляли реконструюючі тенденції мислення дітей. Дії реконструюючого характеру являються найбільш творчими й передбачають зображення об'єктів в принципово новій функції, пошук фантастичних варіантів зображень.

3. Оригінальність визначалась через зворотно-пропорційний показник частоти повторюваності образів. Особливо оригінальною вважалась ідея, що не повторювалась жодного разу у вибірці, досить складна й відрізняється фантазією, що свідчить про нетривіальність підходу дитини до творчого завдання. При обробці використовувалась шкала від 0 до 5 балів, відносно частоти використання образів, відповідей.

4. Гнучкість образів визначалась двох видів: як здібність до продукування сюжетів і як здібність використовувати образи предметів, явищ з віддалених для дитини сфер життєдіяльності. Зміст зображення ми підводили під різні види категорій, узагальнюючи конкретні назви предметів. Категорії ранжували за ступенем частоти використання у межах вибірки, і залежно від цього кожній присвоювали стандартні оцінки.

Враховувався також важливий показник творчої діяльності дітей — ставлення до творчого завдання, їх зацікавленість, захопленість, щирість переживань, установки, що суттєво впливають на рівень розвитку творчих тенденцій діяльності дітей. Підвищена активність підлітків, їх інтерес до творчої діяльності, міра зосередженості уваги на тому, що пропонується, є обов'язковим фоном прояву творчості. Як розуміють діти дане завдання, що прагнуть робити, над чим замислюються, що коментують чи про що запитують — все це характеризує мотиваційну основу творчої поведінки підлітків.

За допомогою наведених показників, їх узагальненого аналізу визначався рівень розвитку творчого сприймання молодших підлітків, аналізувались його особливості під час зображувальної діяльності. І як результат, нами отримані узагальнені критерії оцінки розвитку творчого сприймання молодших підлітків:

Перший рівень — високий. Діти здатні зосереджуватись на завданні, з легкістю, самостійно продукувати образи, серед яких в основному досить віддалені аналогії (об'єкти з різних сфер існування). Образи здебільшого складні, створені за принципом включення у цілісне зображення. Інколи пропонувані образи використовуються в принципово новій функції, фантастичні або ж містять нереальні елементи. Більшість зображень — особливо оригінальні, які не трапля-

ються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самої дитини. Художні образи характеризуються естетичністю та включеністю у певний сюжет.

Другий рівень — середній. Ця група дітей відзначається перевагою у задухах аналогій, схильністю до аналогізування, при цьому поширеними є віддалені аналогії (вони виникають при порівнянні різних предметів). Об'єкти зображуються з невеликою кількістю різноманітних деталей, здебільшого за принципом опредмечення (як цілісне зображення). Твори цих дітей переважно є оригінальними, повторюються у вибірці лише декілька разів і визначають в цілому посередній рівень розвитку творчого сприймання дітей.

Третій рівень — низький. Діти не завжди сприймають інструкцію, частіше пасивні, не вміють планувати свою діяльність. У їх творчих доробках переважають в основному близькі, стереотипні аналогії. Зображення дітей схематичні, недеталізовані. Під час виконання завдань діти часто використовують прийом випадкових дій. Це свідчить про початок зародження творчих тенденцій.

Діагностичні завдання, що пропонувались дітям, мали на меті вивчення особливостей творчого сприймання у його вербальних та візуальних проявах. Так, завдання на візуальне сприймання («Крапки», «Лінії») передбачали продукування образів у ході перцептивної діяльності. Підліткам пропонувалось розглянути зображення та назвати всі варіанти образів, що виникали у ході сприймання. Під час виконання графічних завдань «Домалюй» (до крапок, ліній) досліджувані втілювали свої образи перцепції у малюнку, графічно зображували об'єкти, що виникали в процесі сприймання.

Аналізуючи отримані результати за раніше визначеними критеріями, ми звертали увагу на важливі особливості творчого сприймання, що є основою розвитку творчої діяльності та відмічали важливі закономірні реакції на нову візуальну інформацію. Більшість дітей реагували на пред'явлені знаки в межах простого впізнання та констатації. В основі їх сприймання лежало співставлення наявних об'єктів, матеріалів дослідження із наявною системою еталонів, їх властивостей. Характер обстеження та характер утворених образів визначався існуючим досвідом, знаннями та уявленнями досліджуваного. У молодшому підлітковому віці він ще не досить сформований, не має визначених меж, тому сама продуктивність сприймання образів була невисокою, у середньому діти називали 1,7 (завдання «Крапки») та 1,8 (завдання «Лінії») варіантів образів, а їх оригінальність становила незначний відсоток (табл. 1).

Таблиця 1

Кількісні показники (у %) рівня оригінальності образів перцепції молодших підлітків

Тип завдання	Завдання на візуальне сприймання		Графічні завдання	
	Крапки	Лінії	Крапки	Лінії
Рівень оригінальності				
Оригінальні	8	11	17	29
Дуже оригінальні	3	6	19	22

Так, виконуючи завдання «Крапки», діти розглядали комбінацію крапок, традиційно називали їх схожість на трикутник, дощ, або ж взагалі, не володіючи навичками творчого сприймання, просто називали зображені матеріали — крапки. Оригінальними виявилися тільки 8% задумів дітей (сніжинки, планети сонячної системи, комарик, пакетик чаю, дорожний знак тощо), дуже оригінальними — 3% (мішень, місце посадки інопланетян, гвинт літака). Подібна тенденція зберігалась і під час графічного зображення творчого задуму у завданні «Крапки». Підлітки до наявних крапок частіше за все домальовували трикутник, піраміду, ромб, гору; рідко: стрілу, терези, рій бджіл, дорожний знак. Дуже оригінальними виявилися зображення прапора, обличчя людини, погруддя жінки, ями, дупла, квітів. Варто відмітити, що ці та інші творчі задуми дітей були у більшій мірі суб'єктивно оригінальними й відображали їхній досвід, сформовану базу сенсорних еталонів. Це твердження лежить в основі й інших отриманих нами результатів вивчення творчого сприймання молодших підлітків.

Так, розглядаючи стимульний матеріал до завдання «Лінії» (дві паралельні лінії), діти порівнювали його з відрізком, дорогою, прямокутником, лінійкою, палицею тощо. Усі ці задуми не відрізнялися оригінальністю та свідчили про обмежений сенсорний досвід, багаж знань дітей. Більш оригінальними візуальними задумами були: дошка, антена, труба, рука, карта, ракета; дуже оригінальними: цифра «4», поверхня стільця, кран, душ і т.п., хоча, повторимо, оригінальність у більшості випадків була очевидно суб'єктивною.

Домальовуючи до ліній зображення за задумом, підлітки традиційно малювали дорогу, прямокутник; рідше: цеглину, корабель, будинок, намет, вікно, конверт; і зовсім рідко: дівчинку, стілець, котика, трактор, повітряного змія, книгу, письмовий стіл. Усе це ще раз підтверджувало гіпотезу про недостатній багаж сенсорних еталонів у підлітків, їх обмежений перцептивний досвід. Засобами його подолання діти інколи обирали ситуативні прийоми копіювання, наслідування задумів однолітків. Так, наприклад, і Яна Г., і Юлія С. домальовували до ліній сонце, що сходить; Марина Д., Олександра Т. — дублювали зображення номерного знаку і т.д.

Причиною низької продуктивності творчих задумів, їх оригінальності є не тільки обмеженість досвіду дітей, а й недостатній рівень розвитку зорових, слухових, тактильних аналізаторів, довільності сприймання стимульного матеріалу, і як наслідок — правильного розуміння творчого завдання. Діти у більшій мірі сприймали інформацію (умову завдання) не уважно, мимовільно. Тобто довільність сприймання, як і інших психічних процесів у підлітків була не достатньо сформованою. У більшості випадків ми спостерігали невміння дітей зосереджуватись, уважно слухати умову завдання. Певна їх частина воліла бачити у творчому завданні розвагу, тому не сприймала його серйозно, не слухала інструкцію.

Наряду з цим нами відмічено й низький рівень розвитку навичок обстеження візуальних стимулів — перцептивних дій підлітків, що затруднювало розуміння умови завдання й негативно впливало на результати його виконання. Одиниці з дітей наважувались повернути листок та розглянути стимульний матеріал у різних ракурсах. Більшість воліло продукувати добре знайомі образи, не ви-

являючи бажання їх множення, ускладнення чи перетворення. Заорганізованість навчально-виховного процесу, культ у навчанні зразка, обмеженість сенсорного досвіду спонукали підлітків до простого аналогізування, що свідчило про початок розвитку творчих тенденцій дітей. Як у ході виконання завдання на візуальне сприймання, так і графічних завдань діти продукували здебільшого різноманітні аналогії (табл. 2).

У деяких випадках ми можемо говорити про стереотипність сприймання, повне перенесення знань («крапки — це крапки», лінії — це лінії»). Інші, вивчаючи стимульний матеріал, шукали аналогії форми (крапка — крапля дощу, сніжинка; лінії — знак «дорівнює», дорога тощо). І найбільш творчим був тип реагувань, коли на пред'явлений малюнок певним чином накладали оригінальні асоціативні елементи, або навіть цілі об'єкти (лінії — рука, копилка, дерево; крапки — писанка, хмаринка, обличчя тощо).

Таблиця 2

Кількісні показники (у %) використання молодшими підлітками різних мисленнєвих дій

Тип завдання	Завдання на візуальне сприймання		Графічні завдання	
	Крапки	Лінії	Крапки	Лінії
Тип мисленнєвих дій	Крапки	Лінії	Крапки	Лінії
Аналогізування	94	89	77	38
Комбінування	2	4	4	29
Реконструювання	4	7	19	33

Дії аналогізування, що були найбільш поширеними, діти використовували й під час виконання завдання «Крапки». Так, наприклад, досліджувані називали близькі аналогії до зображених крапок: дощ, град, сніжинки, комарики; віддалені: планети, пакетик чаю. Домальовуючи зображення до крапок, діти часто зображували трикутник, піраміду, терези, дах тощо. У паралельних лініях вони знаходили подібність до променів сонця, ліній у зошиті, відрізків, дороги, стовбура дерева, листка паперу; рідше до проводу, дошки, лінії для підпису, знаку «дорівнює», антени тощо. Шукаючи аналогії, підлітки домальовували до ліній стрілку, берізка, прямокутник, лінійку, дорогу.

Комбінування, що є більш творчою мисленнєвою дією, використовувалось рідко. Так, наприклад, у завданні на візуальне сприймання у крапках діти бачили: візерунки писанки, мішень; у лініях: штангу, номерний знак, копилку і т.п. Домальовуючи крапки, діти комбінували та зображували обличчя людини, де крапки — зіниці та рот; покривало з візерунком; писанка, де крапки частина візерунка. З ліній досліджувані комбінуючи, малювали два квадрата, сходи, подаючу коробку із бантом, сонце, що сходить і т.п.

Реконструювання, перетворення, що вважається найбільш творчою мисленнєвою дією, протягом виконання завдання «Лінії» досліджувані використовували частіше, ніж у завданні «Крапки». Так, реконструюючи, підлітки у результаті образотворення (завдання «Крапки») пропонували задуми: місце посадки інопланетян, гвинт літака, стрілу, пункт призначення; завдання «Лінії»: ракету,

знак «стоп», сонце, душ, телевізор — ті образи, що кардинально відрізнялись від його початкових елементів.

У результаті реконструюючих дій під час виконання графічних завдань підлітки теж отримували оригінальні об'єкти, зображення. Наприклад, у завданні «Крапки» діти малювали дівчинку у сукні, погруддя жінки (крапки — намисто на шиї), місце посадки інопланетян і т.п.; у завданні «Лінії»: ракету, людину, трактор, човен, душовий кран тощо.

У цілому, ми відмічали перевагу образів, створених за принципом включення у цілісне зображення (крапки включалися у зображення трикутника, ромба, даху, знаку; лінії — у зображення дороги, стрілки, лінійки). Тенденція до опредмечення, домальовування цілісного образу (до крапок, що, наприклад являли собою частину візерунка сукні дівчини; до крапок, що були намистом — обличчя жінки; до ліній, як основи судна — корабель; до ліній, що слугували тулубом kota — його голову та інші частини тощо) свідчила про початки розвитку творчого сприймання.

Аналізуючи результати виконання графічних завдань, ми відмічали також низький ступінь деталізації зображень. Лише про невеликий їх відсоток (9 %) (наприклад, у завданні «Крапки»: обличчя людини, коробка цукерок з квіткою, гора на картині; у завданні «Лінії»: дорога, по якій їде автомобіль; будинок; розгорнута книга, що лежить на столі; людина, що стрибає у висоту тощо) ми можемо говорити, як про образи, які містять різноманітні деталі, або ж включені у сюжет, що демонструє перспективу розвитку творчих тенденцій.

Щодо гнучкості, як важливого показника творчого сприймання, то ми відмічали його невисокий рівень — молодші підлітки використовували образи здебільшого із сфер «Геометричні фігури» (трикутник, прямокутник, ромб, відрізок, квадрат), «Предмети побуту» (телевізор, стіл, стілець, намет, терези тощо).

Враховуючи раніше визначені нами критерії оцінки розвитку творчого сприймання молодших підлітків, ми узагальнили його кількісні показники (в %) у таблиці 3.

Таблиця 3

Характеристика рівня розвитку творчого сприймання у молодшому підлітковому віці

Тип завдання	Завдання на візуальне сприймання		Графічні завдання	
	Крапки	Лінії	Крапки	Лінії
Рівень творч. сприймання	Крапки	Лінії	Крапки	Лінії
Високий	-	-	2	6
Середній	14	12	7	17
Низький	86	88	91	77

Підводячи підсумки, ми констатували прояви творчості вже на стадії сприймання дітьми молодшого підліткового віку візуальних стимулів, хоча про значну детермінацію творчих тенденцій у процесах сприймання не йшлося (більш переважав низький рівень творчого сприймання). Це зумовлювалося як складністю досліджуваного феномена, так і рядом упущень у розвитку цієї важли-

вої складової творчого процесу, а саме: недостатнім розвитком сенсорного досвіду дітей, несформованістю сенсорних еталонів та перцептивних дій у повній мірі. Поряд із незадовільним використанням потрібних засобів розвитку творчих тенденцій у сприйманні ми відмічали необхідність забезпечення психолого-педагогічних умов та принципів, що сприяють активізації творчих тенденцій сприймання підлітків у навчально-виховному процесі.

9.3. Психолого-педагогічні умови та принципи розвитку творчої перцепції у підлітковому віці

Аналіз науково-методичної літератури та практики організації перцептивної діяльності у навчальному закладі свідчить про необхідність створення дієвої системи формування творчих умінь та навичок сприймання дітей. У організації перцептивної діяльності необхідно враховувати ряд важливих моментів.

Найбільш ефективними серед усіх інших засобів розвитку творчих процесів, підвищення ефективності оволодіння знаннями, набуття вмінь і навичок спеціалісти в області психології творчості (Т.В. Кудрявцев, В.О. Моляко, А.Ф. Єсаулов та ін.) називають систематичне використання в процесі навчання творчих задач. Саме творчі задачі є дієвим методом позитивного впливу на розвиток розумової активності та самостійності школярів, що й передбачає особистісно-орієнтовний підхід навчання та виховання.

Творче сприймання підлітків є результатом цілеспрямованого педагогічного керівництва, в процесі якого розв'язується одне з важливих виховних завдань — розвиток індивідуальної своєрідності у процесі сприймання. Варто орієнтуватися не на усереднену особистість дитини, а розвивати кожну особистість окремо. Робота може бути плідною лише у разі знання дорослим індивідуальних особливостей кожної дитини, гнучкого планування педагогом системи роботи, коли при врахуванні особливостей дітей на ходу корегується весь задуманий сценарій уроку.

Навчально-виховний процес, розвиток творчої перцептивної діяльності підлітків має спрямовуватися на забезпечення балансу: прагнень дитини до самореалізації та самозбереження; її фондів «можу» (знань, умінь, навичок, здібностей) і «хочу» (інтересів, бажань, планів, намірів, почуттів); запрограмованого та спонтанного в бутті дитини; колективного та особистісного; проявів компетентності у різних сферах життєдіяльності; форм організації життєдіяльності (спеціально організованих занять та самостійної діяльності дітей); виховних та навчальних технологій; форм організації педагогічної роботи (групових та індивідуальних).

У розвитку творчого сприймання слід забезпечувати гармонійне поєднання його операційних та мотиваційних компонентів. Загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання, діалогічне спілкування з дорослим, які надають простір дитячій ініціативі та самостійності. Педагог виступає провідником загальнолюдського та національного, носієм власного гуманістичного досвіду, особою, що здійснює вибір, приймає самостійні рішення в розв'язанні тих чи інших педагогічних завдань, створює сприятливі умови для розвитку, виховання та навчання підлітків.

На думку науковців, організацію життєдіяльності дитини, навчально-виховний процес недоцільно жорстко програмувати та детально планувати. Плани навчально-виховної роботи мають бути орієнтовними, містити загальні відомості щодо спрямованості, змісту, форм та методів організації творчого сприймання підлітків, адже творчість завжди пов'язана з внесенням у діяльність елементів нового, з відкриттям, винаходом. Але творчість не може існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без того, що вже застигло у певних нормах. Онтогенез, як і філогенез, незмінно повторює даний шлях руху — від наслідування до перетворення, від перетворення методом спроб та помилок до перетворення методом прогнозу і точного розрахунку; інакше, від репродукції до творчості часткової, від часткової до повної.

У перцептивній діяльності важливою є позитивна емоційна включеність у творчу роботу, адже поза емоційною активізацією взагалі неможлива творчість. Доведено, що ситуаційно-емоційні процеси є активаторами психіки: вони підвищують працездатність, збільшують пороги чутливості, загострюють пам'ять і увагу, ефективно впливають на протікання мисленнєвої діяльності (В.К. Анохін, К. Ізард, Я. Рейковський, В.П. Симонов). Такий ситуаційний вплив емоційних процесів на психічну діяльність, асоціюючись у дитини з успіхами в розв'язанні конкретної задачі, може перерости у стійке емоційно-позитивне ставлення до діяльності, а в міру свого подальшого розвитку стати мотивацією цієї діяльності — інтересом до неї. Емоційна закріпленість успішного результату виконання дитиною спеціально підібраних завдань на сприймання дозволяє їй пережити почуття успіху, що є одним із провідних моментів у закріпленні інтересу до творчої діяльності в подальшому.

Забезпечує емоційність та захопленість у перцептивній діяльності й естетичний фактор. Адже здатність до сприймання краси є необхідним інструментом творчості. Формування сенсорного досвіду особистості тісно пов'язано й з проблемами естетичного виховання.

У навчально-виховному процесі педагог повинен виступати транслятором естетичних, культурних цінностей. При цьому співтворчість, відмінна від регламентованої, теоретизованої діяльності навчання, є найбільш оптимальною стратегією розвитку, виховання підлітків. Включення підлітків у сумісну з дорослим діяльність сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до цієї діяльності. Почуття причетності до світу дорослих, що виникає у дитини в таких випадках, створює позитивне забарвлення її діяльності та сприяє виникненню інтересу до неї.

При цьому важливою умовою є створення розвивального середовища, що сприяє активізації, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Відомо, що середовище, в якому творчість може актуалізуватись має високий ступінь невизначеності та варіативності. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; варіативність забезпечує можливість їх знаходження.

Створити в освітньому закладі розвивальний життєвий простір, середовище означає забезпечити сукупність умов, атмосферу, якнайсприятливішу для про-

гресивного розвитку свідомості та поведінки учня. Розвивальними, на думку науковців, слід вважати умови, які підживлюють природні сили дитини, сприяють реалізації нею своїх потенційних можливостей, збагачують знаннями основ філософії життя та практичними навичками, вдосконалюють їх, забезпечують усвідомленість, культурність, міцність; позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують реалістичні образи світу, сприяють гармонійному розвитку, базуються на знанні вікових та індивідуальних можливостей учнів середньої школи.

Успіх творчої діяльності дітей пов'язаний з необхідністю створення атмосфери повної успішності кожного учасника відповідно його можливостям та бажань. В умовах, що характеризуються відсутністю критики, оцінок і стресу, діти набагато краще справляються з творчими та інтелектуальними завданнями. Дорослий є старшим партнером, що підтримує дитину, забезпечує успішність її діяльності. Він спеціальним чином організовує навчальну ситуацію (можливість вибору та самостійну постановку дитиною проблеми, що цікавить її; сприяє будь-якій творчій ініціативі; відсутності критики невдалих творчих спроб; емоційному контакту з дитиною). Все це дозволяє створити у дітей в процесі творчої діяльності внутрішню мотивацію, сприяє їх творчому самовираженню та розвитку навичок творчої перцептивної діяльності.

Важливим фактором організації навчання, розвитку творчості є й те, що діти знаходяться в колективі ровесників. Поєднання індивідуальних та колективних форм роботи дозволяє організувати змістовне спілкування дітей. Спілкування сприяє розвитку контрольної-оціночної діяльності, усвідомленню ними способів діяльності та підвищенню її продуктивності. Організуючи сприймання підлітків, важливо планувати роботу, чітко представляти всю систему засобів, яку варто використовувати в процесі навчання. Це може бути ціла система прийомів: ігрові, рухові, музичні моменти, вправи, задачі-драматизації, задачі-ілюстрації, що створюють широкі можливості для використання різноманітних матеріалів, форм та методів розвитку творчого сприймання. Цілеспрямованому розвитку творчості дітей сприяє різноманітність вказаних форм організації перцептивної діяльності та продумана тематика занять, їх певна послідовність, організованість.

Створення оптимальних умов, що активізують творчу діяльність, передбачають також організацію самого процесу навчання — системи підказок, запитань, алгоритмів і т.п., які не замінюють мислення, але надають йому потрібний напрям. Способи допомоги у розв'язанні задач, зі слів Г. С. Костюка, мають поступово змінюватись, починаючи з детальних, конкретних й закінчуючи все більш узагальненими. Чим більш узагальнені підказки виявляються достатніми для успішного розв'язання дітьми нових задач, тим вищий ступінь самостійності мислення у них виявляється. Допомога повинна спрямовувати зусилля дітей, а не підміняти їх, інакше вони не навчаться самостійно працювати [4, с. 364].

Однією з найбільш ефективних, перспективних форм виявлення та спрямованого стимулювання творчості є творчий тренінг (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, А.В. Петровський, В.О. Моляко та ін.). Так, сутність концепції

розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В.О. Моляко, полягає у здійсненні такого типу виховання дітей, яке було б органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних творчих завдань в умовах естетично збагаченого середовища. Принциповим є висновок В.О. Моляко про те, що формувати творчість необхідно такими засобами, які сприяють розвитку мисленневих дій, стратегічного мислення, зокрема, за допомогою розв'язання творчих завдань [6].

На думку вчених (Д.Н. Богоявленського, Н.А. Менчинської, Г.О. Люблінської, Г.С. Костюка, В.А. Крутецького, Т.В. Кудрявцева, В.В. Давидова та ін.), набуття знань в умовах розв'язання проблемних ситуацій суттєво підвищує рівень їх засвоєння, що знаходить своє вираження у збільшенні об'єму, зростанні узагальненості, а також у значному підвищенні успішності їх актуалізації, застосуванні та вибору при розв'язанні задач. Серія проблемних задач, цілеспрямованих практичних вправ є основним універсальним детермінантом творчих досягнень, а результативність їх виконання у навчальному процесі значно підвищується за умови організації їх у певну систему.

Продумана тематика розвиваючих занять тренінгу, система у використанні різноманітних форм та методів їх організації, широке використання творчих задач, розвиток уміння планувати свою діяльність, цілеспрямоване навчання дітей втілювати естетичний образ, підтримка дорослим творчих починань, врахування індивідуальних особливостей розвитку підлітка сприяють ефективному розвитку творчого сприймання.

Вищевказані принципи, умови та методичні прийоми у оптимальних для дітей підліткового віку формах у контексті творчого тренінгу сприяють розвитку творчої перцепції, емоційному, естетичному розвитку школярів.

ЛІТЕРАТУРА

7. *Ананьев Б.Г.* Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // *Познавательные процессы: ощущения, восприятие* / Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. — М., Педагогика, 1982. — С. 7–31.
8. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабацкого. — М., Прогресс., 1977. — 412 с.
9. *Генезис сенсорных способностей* / [Под ред. Л. А Венгера]. — М.: Педагогика, 1976. — 256 с.
10. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. — К.: Рад.школа, 1989. — 608 с.
11. *Леонтьев А.Н.* Ощущения и восприятие как образы предметного мира / А.Н. Леонтьев // *Познавательные процессы: ощущения, восприятие* / Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1982. — С. 32–50.
12. *Моляко В.О.* Творчий потенціал людини як психологічна проблема. / В.О. Моляко // *Обдарована дитина*. — 2005. — №6. — С. 2–9.
13. *Моляко В.О.* Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // *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. 7–14.
14. *Ратанова Т.А.* Диагностика умственных способностей детей / Т.А. Ратанова — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. — 168 с.
 15. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн — СПб.: Питер, 720 с.
 16. *Телегина Э.Д.* Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай // Вопросы психологии. — 2003. — №5. — С. 47-55.
 17. *Якиманская И.С.* Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. — НИИ общей и пед. психологи АПН СССР. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.

Розділ 10. СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

10.1. Теоретико-методологічний аналіз творчої перцепції

У процесі соціально-комунікативної діяльності одним із найважливіших чинників позитивної і конструктивної міжособистісної взаємодії виступає перцепція. Сучасні науковці усвідомлюють ті прогалини, які було допущено попередніми дослідниками проблем сприймання в своїх дослідженнях. До таких прогалин відноситься передусім недостатність вивчення творчих функцій сприймання, творчої перцепції, що, враховуючи її процесуальну первинність, фактично зумовлює ледь чи не всі наступні психічні процеси, саму психічну діяльність та поведінку суб'єкта у різних масштабах і вимірах [11, 12].

Дане дослідження ґрунтується на основних положеннях концепції творчого сприймання [11], яка містить наступні положення: а) творче сприймання — це процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який більш чи менш значною мірою видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності; б) основними проявами творчого сприймання є сприймання нового предмету, коли творчість проявляється обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого, нових елементів, ознак та ін.; в) сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини) є творчим, оскільки існує плинність як об'єктивної інформації, яку ми сприймаємо, втім як і плинність наших психічних процесів; г) продуктами творчого сприймання за формою будуть не тільки образи різної модальності, але й поняття, як більшою чи меншою мірою виражені та закріплені у вербальності, фіксації, що супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи «суб'єкт-об'єкт».

Відтак, концепція творчого сприймання В.О. Моляко, окрім іншого, спрямована на вивчення творчого сприймання людини людиною, що є надзвичайно важливим з огляду на зростаючу актуальність проблеми розв'язання конфліктів у міжособистісній взаємодії. Як відомо, соціальний перцептивний процес має дві сторони: суб'єктивну (суб'єкт сприймання — людина, яка сприймає) і об'єктивну (об'єкт сприймання — людина, яку сприймають). При взаємодії і спілкуванні соціальна перцепція є взаємною. Люди сприймають, інтерпретують і оцінюють один одного, проте об'єктивність цієї оцінки не завжди зберігається.

Однією зі складових перцепції є інтерпретація. Інтерпретація будь-якою людиною або групою осіб певних соціальних образів — конфлікту, співпереживання, і т.п. — залежить від їхнього попереднього соціального досвіду, від поведінки об'єкту сприймання в даний момент, від системи ціннісних орієнтацій кожного сприймаючого і від суб'єктивного або об'єктивного характеру перцепції.

Іншою складовою перцепції, яка тісно пов'язана з інтерпретацією, є емпатія. У багатьох психологічних джерелах емпатія отожднюється із співчуттям, співпереживанням та симпатією. Ця позиція, на нашу думку, є хибною, оскільки можна розуміти емоційний стан іншої людини, але не відчувати відносно неї симпатії і співчуття. Добре розуміючи погляди і пов'язані з ними почуття інших людей, дорослі і, особливо, діти нерідко чинять всупереч ним. Діти-маніпулятори дуже часто добре володіють розвинутою емпатією, проте використовують її в своїх, часто корисливих цілях.

Ідентифікація спільно з емпатією, як механізми соціальної перцепції, створюють власне процес розуміння, «бачення», «читання» іншого. Це здійснюється за рахунок прямого співставлення іншого із собою або спроби поставити себе на його місце. Сприймаючи та інтерпретуючи оточуючий світ та інших людей, кожний суб'єкт також сприймає та інтерпретує себе самого: свої дії, вчинки, пріоритети.

10.2. Міжособистісна перцепція як інтегрована складова сприймання конфлікту

Поняття міжособистісної або соціальної перцепції багато в чому визначається поняттям образу, оскільки суть соціальної перцепції полягає в образному сприйманні людиною себе, інших людей і соціальних явищ оточуючого світу. Образ, як результат і форма віддзеркалення предметів і явищ матеріального світу у свідомості людини, виступає найважливішою ключовою умовою сприймання. За змістом образ об'єктивний у тій мірі, в якій він адекватно відбиває дійсність. Образ існує на рівні почуттів (відчуття, сприймання, уявлення) і на рівні мислення (поняття, судження, висновки).

Отже, дане дослідження спирається на наступне визначення зазначеної категорії: *соціальна перцепція* — сприймання, розуміння і оцінка людьми соціальних об'єктів: інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот і т.п. Соціальне сприймання включає сприймання міжособистісне, самосприйняття і сприймання міжгрупове [4]. У вузькому сенсі соціальну перцепцію розглядають як міжособистісне сприймання: процес сприймання зовнішніх ознак людини, співставлення їх із її особистісними характеристиками, інтерпретація і прогнозування на цій основі її вчинків.

Процеси соціального сприймання істотно відрізняються від сприймання не-соціальних об'єктів. Ця відмінність полягає у тому, що соціальні об'єкти не є пасивними і байдужими стосовно суб'єкта сприймання. Крім того, соціальні образи завжди мають смислові і оцінні інтерпретації. У певному значенні сприймання — це інтерпретація. Але інтерпретація іншої людини або групи завжди залежить від попереднього соціального досвіду того, хто сприймає, від поведінки об'єкта сприйняття в даний момент, від системи ціннісних орієнтацій того, хто сприймає і від багатьох чинників як суб'єктивного, так і об'єктивного порядку.

Виділяються також і механізми соціальної перцепції, які розглядаються як способи, за допомогою яких люди інтерпретують, розуміють і оцінюють інших

людей. Найбільш поширеними механізмами є емпатія, атракція, каузальна атрибуція, ідентифікація, соціальна рефлексія.

Атракція — особлива форма сприймання і пізнання іншої людини, яка базується на формуванні відносно неї стійкого позитивного почуття. Завдяки позитивним почуттям симпатії, прихильності, дружби, любові і т.п. між людьми виникають певні стосунки, які дозволяють глибше пізнати один одного. Атракція, як механізм соціальної перцепції, розглядається зазвичай в трьох аспектах: процес формування привабливості іншої людини; результат цього процесу; якість стосунків. Результатом дії цього механізму є особливий вид соціальної установки на іншу людину, в якій переважає емоційний компонент.

Атракція може існувати тільки на рівні індивідуально-вибіркових міжособистісних стосунків, що характеризуються взаємною прихильністю їх суб'єктів. Ймовірно, існують різні причини того, що до одних людей ми ставимось з більшою симпатією, ніж до інших.

Механізм каузальної атрибуції пов'язаний із приписуванням людині причин поведінки. У кожної людини виникають свої припущення стосовно того, чому індивід, який сприймається, поводить певним чином. Приписуючи іншому ті або інакші причини поведінки, спостерігач робить це або на основі подібності його поведінки поведінці якої-небудь знайомої йому особи, або на основі аналізу власних мотивів, передбачуваних у подібній ситуації. В такому випадку тут має місце принцип аналогії, подібності із вже знайомим. Механізм каузальної атрибуції пов'язаний з деякими аспектами самовідчуття індивіда, який сприймає і оцінює іншого.

Ідентифікація як соціально-психологічне явище розглядається сучасною наукою в таких різних контекстах, що слід спеціально обумовити особливості цього феномену як механізму соціальної перцепції. У цьому аспекті ідентифікація подібна до емпатії, проте її можна розглядати як емоційне ототожнення суб'єкта спостереження, яке можливе на основі минулого або наявного досвіду подібних переживань. Що ж до ідентифікації, то тут здебільшого відбувається інтелектуальне ототожнення, результати якого тим успішніші, чим точніше спостерігач визначив інтелектуальний рівень того, кого він сприймає.

Помилка ідентифікації при невірній оцінці інтелектуального рівня іншої людини може привести до негативних результатів. У широкому сенсі ідентифікація, як механізм соціальної перцепції, поєднуючись з емпатією, є процесом розуміння, бачення іншого, досягнення особистісних сенсів діяльності іншого.

Процес і результат самосприймання особистості в соціальному контексті називається соціальною рефлексією. Як механізм соціальної перцепції, соціальна рефлексія означає розуміння суб'єктом своїх власних індивідуальних особливостей і того, як вони проявляються в зовнішній поведінці; усвідомлення того, як він сприймається іншими людьми.

Переданий і сприйманий образ людини прийнято називати іміджем. Імідж виникає тоді, коли спостерігач отримує відносно стійке враження про іншу людину, її поведінку, зовнішній вигляд, висловлювання і т.д. Імідж має дві сторони: суб'єктивну і об'єктивну, тобто сприйману тим, хто спостерігає.

Виділяють три рівні сприйманого соціального образу: біологічний, психологічний, соціальний. В біологічний рівень включається сприймання статі, віку, стану здоров'я, фізичних даних, конституції, темпераменту. Психологічний рівень включає в себе аналіз таких чинників, як характер, воля, інтелект, емоційний стан і т.п. Соціальний включає чутки, плітки, будь-яку іншу інформацію, яка стала відома про цю людину із різних соціальних джерел.

Зрозуміло, що в процесі сприймання можливі деформації сприйманого образу, які зумовлені не лише суб'єктивізмом інтерпретації, але також і деякими соціально-психологічними ефектами сприйняття. З цієї точки зору деформації носять об'єктивний характер і вимагають певних зусиль особистості, яка сприймає, для їх подолання. Крім того, велике значення справляє враження позитивного або негативного ореолу. Зазвичай цей ефект виникає стосовно людини, про яку складається загальне оцінювання через нестачу інформації.

Говорячи про різноманітні деформації сприймання, неможливо ігнорувати одну з найпоширеніших — стереотипи. Стереотипи допомагають приймати рішення в типовій (наприклад конфліктній) ситуації і зберігають, таким чином, психічну енергію, скорочуючи час реагування і прискорюючи процес пізнання.

У результаті стереотипізації формується соціальна установка — схильність, готовність людини сприймати щось певним чином і діяти тим або іншим способом. Установка може допомагати сприймати образ іншої людини правильніше, діючи за принципом «збільшувального скла» при атракції, а може, і блокувати нормальне сприйняття, підкоряючись принципу «спотворюючого дзеркала». У будь-якому випадку установка є своєрідним фільтром довіри або недовіри стосовно інформації, що поступає. Знаючи соціальні установки людини, можна прогнозувати її дії. Зміни установок залежать від новизни інформації, індивідуальних особливостей суб'єкта, порядку поступу інформації і системи установок, які вже є у суб'єкта.

У процесі сприймання і інтерпретації іншої людини не завжди виникають стереотипи і установки, але в стандартних ситуаціях вони є незмінними супутниками соціальної перцепції.

Г.М. Андреева [2] пропонує використовувати термін «міжособистісна перцепція» в тих випадках, коли йдеться про сприймання людини людиною; В.С. Агеев [1] — термін «міжгрупове сприймання» у випадках, коли і суб'єкт, і об'єкт сприймання представлені різного роду соціальними групами. В той же час вважається цілком за можливе користуватися терміном «соціальна перцепція».

У сучасній психології можна виділити дві основні школи. Передусім це напрям, який розвивається О.О. Бодальовим. Він базується на ідеях, висловлених Б.Г. Ананьєвим і В.Н. Мясіщевим стосовно загальних теоретичних питань людського спілкування. Другий напрям розробляється у дослідженнях Г.М. Андреевої.

У роботах О.О. Бодальова сприймання людини людиною визначається як процес; усесібно аналізуються характеристики об'єкта сприймання, визначені основні завдання у вивченні загальних і специфічних (вікових, індивідуальних,

професійних та ін.) особливостей сприймання людини людиною, розглянуті фізіологічні механізми формування образів інших людей [4].

Г.М. Андреева, розглядаючи сприймання людини людиною як перцептивну сторону спілкування, всебічно аналізує теоретичну схему дослідження соціальної перцепції і питання про місце міжособистісного сприймання в системі інших перцептивних процесів. Автор робить висновок про необхідність вивчення різних аспектів міжособистісного сприймання в «реальній діяльності реальних груп» [2].

10.3. Експериментальне дослідження сприймання старшими підлітками конфліктних ситуацій

Підлітковий вік є найбільш відповідальним періодом, оскільки в цей час закладаються основи моральності, формуються соціальні уявлення про складні явища, соціальні установки, ставлення до себе та до інших, до суспільства. У підлітків стабілізуються особистісні риси та основні форми міжособистісної поведінки, формуються головні мотиваційні лінії цього віку — самопізнання, самовираження, самоствердження.

Підлітковий вік характеризується різкими змінами, які торкаються всіх сфер розвитку дитини. Одним з найбільш значимих моментів психофізіологічного розвитку є статеве дозрівання і пов'язана з цим процесом статева ідентифікація.

Найбільш важливим новоутворенням цього віку є становлення нового рівня самосвідомості, зміна Я-концепції. Розвивається рефлексія, за допомогою якої підлітки прагнуть зрозуміти себе, свої можливості, особливості, свою особисту відповідальність за вчинки; оцінити свої дії і вчинки інших людей; зрозуміти, що їх об'єднує з іншими людьми, і чим вони відрізняються від інших, що їх робить унікальними. Порівняння з іншими людьми зумовлює нестійкість їх самооцінки. Активним формуванням самосвідомості підлітка характеризується посиленням соціальної відповідальності. У межах вищевикладеного визначаються провідні потреби дітей цього віку. Ними є самоствердження і спілкування з однолітками.

Д.Б. Ельконін спілкування з однолітками вважає провідною діяльністю. Інша версія, яку висунув Д.І. Фельдштейн [16], припускає в якості провідної діяльності просоціальну активність, тобто потребу дитини зайняти певне місце в суспільстві і оцінити самого себе в системі «Я — суспільство».

Д.І. Фельдштейн, в свою чергу, зазначав, що провідна потреба підлітків у самоствердженні проявляється в прагненні затвердити своє «Я» в системі загальнолюдських зв'язків і стосунків суспільства. Самоствердження нерозривно пов'язане з двоєдиним процесом соціалізації-індивідуалізації, підлітковий етап якого відрізняється найбільш вираженою реальною індивідуалізацією, що проявляється в самодетермінації, яка структурується самоврядуванням при яскраво вираженій тенденції суб'єкта до індивідуального прояву на соціально значимому рівні.

З соціалізацією безпосередньо пов'язана проблема спільності підлітків і їх підпорядкування груповим нормам і правилам. Підлітків розглядають як осо-

бливу соціально-психологічну групу зі своїми нормами, установками, цінностями, своєю субкультурою. Почуття належності до певної групи має суттєве значення для розвитку особистості підлітка. Норми і цінності групи інтеріоризуються підлітком. Вони стають наче його власними, впливаючи на моральний розвиток.

Розбіжність, що існує між нормами групи підлітків і нормами дорослих, виражає одну з найважливіших потреб підлітка в самостійності, в особистій автономії.

У підлітковому віці на розвиток особистості впливають групові та суспільно вироблені норми і правила, такі психологічні механізми, як інтеріоризація та екстеріоризація.

На розвиток особистості людини впливають також і інші психологічні механізми. Це наслідування та ідентифікація, внутрішньогрупова навіюваність, яка проявляється в некритичному прийнятті думок і позицій референтної групи (молодші школярі і підлітки), а також самоконтроль і самоаналіз, тобто механізм рефлексії.

У житті підлітків конфлікти відіграють як позитивну, так і негативну роль. Неблагополуччя в стосунках підлітків між собою, розрив стосунків один з одним має для підлітка багатосторонні негативні наслідки як в плані виникнення важких переживань, так і формування його особистості в цілому.

Більшість підлітків зазнають труднощів у контактах з однолітками і хворобливо переживають свою самотність. Будь-які труднощі в соціальній сфері призводять до порушення діяльності, стосунків, породжують негативні емоції і переживання, викликають почуття дискомфорту. Усе це може мати несприятливі наслідки для розвитку особистості дитини.

На розвиток особистості підлітка, окрім міжособистісного конфлікту, великий вплив чинить конфлікт внутрішньоособистісний, який, безумовно, тісно пов'язаний з першим: причиною внутрішньоособистісного конфлікту може стати міжособистісний, а міжособистісного — внутрішньоособистісний.

Стосовно позитивної ролі міжособистісного конфлікту в підлітковому віці, то доцільно відмітити, що для розвитку особистості конфлікти необхідні. Тільки долаючи конфліктну ситуацію, вирішуючи конфлікт, протиріччя, внутрішнє або зовнішнє, індивід виходить на новий ступінь свого розвитку. Поза сумнівом, що засвоєння конструктивних або деструктивних способів подолання важких ситуацій чинить різний вплив на розвиток особистості дитини. Переважання конструктивних способів підвищує позитивний потенціал особистості, сприяє формуванню впевненості у своїх силах, розвитку почуття компетентності і власної цінності, сприяє становленню важливих вольових якостей.

І, навпаки, переважання деструктивних способів поведінки, які не призводять до реального розв'язання проблем, може викликати відхилення і деформації в розвитку особистості і тим самим призвести до порушень психічного здоров'я дитини.

Однією з центральних проблем вивчення міжособистісного конфлікту є проблема його сприймання учасниками конфлікту. Ця проблема розглядається

практично при будь-якому психологічному аналізі конфліктів, в той же час предметом самостійного вивчення це питання стає нечасто.

Однією з актуальних проблем вивчення соціального сприймання конфлікту є проблема його генезису. В науковій літературі досить широко представлені результати досліджень способів виходу з конфліктних ситуацій і стратегій вирішення конфліктів, у тому числі в середовищі підлітків, проте практично невивченим залишається питання сприймання самими підлітками конфлікту, його структури, динаміки, переживань людей в конфлікті, оцінки конфлікту та індивідуальних особливостей поведінки людей в конфлікті.

Дане дослідження складалося з трьох частин. У першій частині виявляли ся уявлення про конфлікт методом «вільного семантичного опису» В.О. Лабунської [9]. У другій частині уточнювалися результати контент-аналізу уявлень про конфлікт. У третій частині виявлялися семантичні поля явищ і станів, які супроводжують міжособистісний конфлікт (за допомогою вищевказаного методу).

Передбачалося, що підлітки в цілому адекватно сприймають категорію «конфлікт», розуміючи під конфліктом поняття «суперечка», «бійка», «сварка».

Для першої частини дослідження були розроблені наступні відкриті питання:

1. Що таке конфлікт?
2. Як проявляються конфлікти?
3. Які способи помсти Ви знаєте?

Перші два питання були спрямовані на виявлення семантичного поля категорії «конфлікт», останнє — для виявлення переліку найбільш відомих підліткам способів помсти. Необхідно було з'ясувати, які способи помсти використовують підлітки і наскільки вони є деструктивними.

Як інструкція, пропонувався наступний текст: «Дайте відповіді на запропоновані питання. Намагайтеся відповідати так, як Ви думаете. Відповідайте, будь ласка, самостійно — нам важливо знати Вашу власну думку щодо запропонованих питань. Про все, що Ви напишете, ніхто з Ваших друзів, знайомих, батьків або учителів не дізнається». Крім того, анонімність відповідей була забезпечена відсутністю вимоги респонденту вказувати своє прізвище та ім'я. Останніх просили вказати тільки номер школи, номер класу, вік і стать.

Первинний аналіз відмічених підлітками варіантів відповідей на перші два питання дозволив виділити 162 позиції, найбільш поширеними серед яких є наступні: «сварка» (103 вибір), «суперечка» (48), «бійка» (42), «протиріччя» (25), «непорозуміння» (21), «лайка» (19), «проблема» (12), «незгода» (8), «війна», «кричать один на одного», «погана поведінка» (по 6 виборів), «розбірки», «не розмовляють», «обзивання», «образа», «розбіжність думок» (по 4 вибори), «агресивна поведінка», «крики», «помста», «перестрілка», «погані стосунки», «розбрат», «сутичка», «шум» (по 3 вибори). Один з досліджуваних (хлопчик 9 класу) дав на обидва питання першої частини дослідження («Що таке конфлікт?», «Як проявляються конфлікти?») відповідь «не знаю».

Таким чином, з'ясовано, що підлітки сприймають категорію «конфлікт» досить адекватно. В той же час, як і передбачалося, основними різновидами конфліктів в уявленнях підлітків є «сварка», «суперечка», «бійка».

Для уточнення отриманих даних була проведена друга частина дослідження, в якій робилася спроба уточнення поняття «конфлікт». У цій частині дослідження респондентам пропонувалося одне питання закритого типу. В якості пропонуванних варіантів відповіді були вибрані 5 перших найчастіше живаних респондентами категорій в першій частині дослідження, які розуміються як конфлікт. Такими виявилися «сварка», «суперечка», «бійка», «протиріччя» і «непорозуміння». Категорії «сварка», «суперечка» і «бійка» були включені як такі, що не протиречать поняттю «конфлікт». Категорії «протиріччя» і «непорозуміння» були включені як такі, що стосуються поняття «конфліктна ситуація».

Також завданням дослідження було виявлення міри відповідності поняттю «конфлікт» кожної із запропонованих підлітками категорій. Для цього респондентам було запропоновано оцінити за шестибальною шкалою кожну з категорій, в якій мірі вона є конфліктом, де «0» балів відповідало невиділенню категорії в якості конфлікту, а від «1» до «5» балів — міру відповідності конфлікту (за збільшенням).

Таким чином, було сформульовано питання другої частини дослідження:

Якою мірою конфліктом є:

а) сварка; б) суперечка; в) бійка; г) протиріччя; е) непорозуміння.

Оцініть кожне поняття за шкалою від «0» до «5» балів, де «0» балів — поняття не є конфліктом, «5» балів — поняття є конфліктом у повній мірі.

Обробка цієї частини дослідження полягала в обрахуванні середнього балу, медіани і моди по кожній категорії для виявлення міри категорій, що розуміються підлітками, як конфлікт, а також підрахунок кількості виборів-невиборів за кожною категорією з метою визначення найбільш адекватних категорій, які розуміються підлітками як конфлікт.

У результаті були отримані наступні дані:

За шкалою «вибір-невибір» були отримані наступні дані:

сварку конфліктом вважають 95,5% респондентів (191 підлітків), в тому числі 92,55% хлопчиків і 98,11% дівчаток; бійку конфліктом вважають 91% респондентів (182 підлітків), в тому числі 89,36% хлопчиків і 92,45% дівчаток; суперечку конфліктом вважають 84,5% респондентів (169 підлітків), в тому числі 82,98% хлопчиків і 85,85% дівчаток; протиріччя конфліктом вважають також 84,5% респондентів (169 підлітків), у тому числі 84,04% хлопчиків і 84,91% дівчаток; непорозуміння конфліктом вважають 66% респондентів (132 підлітків), у тому числі 62,77% хлопчиків і 68,87% дівчаток.

Значних відмінностей між хлопчиками і дівчатками не спостерігається. Більш показовою виявилася вікова динаміка відповідей підлітків про категорії, що розуміються як «конфлікт».

Наприклад, сприймання дев'ятикласниками бійки як конфлікту значно відрізняється від сприймання десятикласниками та одинадцятикласниками. Тільки 78,57% дев'ятикласників (75% хлопчиків і 81,58% дівчаток) вважають бійку конфліктом. Для них більш значущою є ситуація сварки та протиріччя. Сварку як конфлікт виділяють 92,86% дев'ятикласників, з них 84,38% хлопчиків і

100% дівчаток. Протиріччя як конфлікт виділяють 87,14% дев'ятикласників, з них 84,38% хлопчиків і 89,47% дівчаток.

У десятикласників та одинадцятикласників, на відміну від дев'ятикласників, бійка така ж значуща в якості конфлікту, як і сварка. Серед десятикласників бійку вважають конфліктом 97,06% учнів, а сварку — 95,59% учнів. Серед одинадцятикласників спостерігається подібна тенденція: 98,39% цих підлітків вважають бійку і сварку конфліктом. Відмінностей у сприйманні між хлопчиками і дівчатками не виявлено.

Крім того, десяти- та одинадцятикласники спір вважають конфліктом в 85,29% і 93,55% випадках, тоді як дев'ятикласники — в 75,71% випадків.

Отже, 3,92 бала в середньому віддали респонденти бійці за мірою конфліктогенності. Якщо подивитися на середні бали окремо, то можна відмітити невелику тенденцію зростання міри конфліктогенності бійки: в дев'ятому класі— 3,17 середні бали в десятому — 4,29 бала, в одинадцятому — 4,34 бала.

Таким чином, отримані дані підтвердили припущення про те, що основними різновидами конфліктів у старшому підлітковому віці є бійка, сварка, суперечка. Отримані дані свідчать про те, що однозначно під конфліктом підлітки розуміють сварку і бійку. До досить поширеного можна віднести уявлення про суперечку як конфлікт і в дещо меншій мірі як протиріччя. Непорозуміння до конфлікту, з точки зору старших підлітків, можна віднести з певною обережністю. Подібне уявлення старших підлітків про конфлікт співвідноситься з більшістю визначень категорії «конфлікт» (тобто з науковим поняттям), де під конфліктом розуміється не просто наявність суперечок і протиріч, але і їх зіткнення.

При співвідношенні отриманих даних з науковим поняттям про конфлікт, нами запропонованого переліку були відбраковані категорії «непорозуміння» і «протиріччя», як такі, що не відповідають поняттю «конфлікт», оскільки в конфлікті в якості однієї із складових потрібна наявність активності. Категорії «непорозуміння» і «протиріччя» активності не містять. Вказані категорії віднесені нами до поняття «конфліктна ситуація», і в такому розумінні включені надалі в опитувальник.

Інші три виділені категорії конфлікту («сварка», «суперечка», «бійка») вставлені в питання опитувальника в якості різновидів поняття «конфлікт», що також дає нам можливість диференційованого підходу до вивчення уявлень про конфліктну поведінку з точки зору сили емоційного змісту конфлікту.

У наступній частині дослідження виявлялися семантичні поля явищ і станів, які супроводжують міжособистісний конфлікт (за допомогою методу «вільного семантичного опису»). Виявлялися причини конфлікту, мета конфлікту, почуття, які переживаються у процесі і після закінчення конфлікту, образ себе в конфлікті, якому надається чи не надається перевага, позитивні та негативні функції конфлікту в уявленні старших підлітків. На підставі поставлених завдань були сформульовані наступні питання:

1. Як би Ви не хотіли виглядати в конфлікті?
2. Як би Ви хотіли виглядати в конфлікті?
3. Що Ви відчуваєте під час конфлікту і після нього?

4. Заради чого люди конфліктують?
5. Чи є користь від конфлікту, і в чому?
6. Чому конфліктувати шкідливо?
7. Через що виникають конфлікти?

Як інструкція, пропонувався аналогічний першим двом частинам дослідження текст: «Дайте відповідь, будь ласка, на запропоновані питання. Намагайтеся відповідати так, як Ви думаєте. Відповідайте, будь ласка, самостійно — нам важливо знати Вашу власну думку стосовно запропонованих питань. Про все, що Ви напишете, ніхто з Ваших друзів, знайомих, батьків або вчителів не дізнається». Крім того, анонімність відповідей була забезпечена відсутністю вимог вказувати респондентам прізвища та імена. Останніх просили вказати тільки номер школи, номер класу, вік і стать.

Первинна обробка даних не привела до виявлення категорій, яким підлітки віддають перевагу з кожного питання. Були отримані списки, що складаються з 57 — 120 варіантів відповідей. При цьому найбільш поширені відповіді не перевищували у більшості випадків 10 — 15% від загальної кількості відповідей опитаних. Виключенням можна вважати тільки питання, де вимагалось відповісти, чи є користь від конфлікту, і в чому вона проявляється. Більшість опитаних на це питання відповіло негативно, тобто користі від конфлікту, на їх думку, немає. Так вважають 106 респондентів (54,08%). Бачать користь від конфліктів в тому або іншому вигляді 86 респондентів (43,88%). 4 респондентам (2,04%) було складно відповісти на це питання. Таким чином, більшість опитаних вважають конфлікт негативним явищем.

Для уточнення даних був проведений контент-аналіз відповідей з усіх питань, які були запропоновані в третій серії дослідження. В результаті були виділені наступні категорії:

1. На перше запитання «Як би Ви не хотіли виглядати в конфлікті?»:
 - 1.1. Слабким.
 - 1.2. Безглуздо.
 - 1.3. Смішним.
 - 1.4. Винним.
2. На друге запитання «Як би Ви хотіли виглядати в конфлікті?»:
 - 2.1. Сильним.
 - 2.2. Розумним.
 - 2.3. Серйозним.
 - 2.4. Невинним.
 - 2.5. Переможцем.
3. На третє запитання «Що Ви відчуваєте під час конфлікту і після нього?»:
 - 3.1. Образу.
 - 3.2. Злість.
 - 3.3. Страх.
 - 3.4. Розчарування.
 - 3.5. Радість.
 - 3.6. Полегшення.

4. На четверте запитання «Заради чого люди конфлікують?»:

- 4.1. Грошей.
- 4.2. З'ясування стосунків.
- 4.3. Доведення правди.
- 4.4. Любові.
- 4.5. Дружби.
- 4.6. Справедливості;

5. На п'яте запитання чи «Є користь від конфлікту, і в чому?» великих категорій виділено не було, тому ми зупинилися на трьох варіантах відповідей («так», «ні», «іноді»);

6. На шосте запитання «Чому конфліктувати шкідливо?», були виділені наступні категорії:

- 6.1. Погіршуються стосунки.
- 6.2. Шкідливо для здоров'я.
- 6.3. Не шкідливо.

7. На сьоме запитання «Через що виникають конфлікти?»:

- 7.1. Складнощі у стосунках з іншою людиною.
- 7.2. Незгода з думкою іншої людини.
- 7.3. Неможливість що-небудь поділити.
- 7.4. Зачеплені чий-небудь інтереси.
- 7.5. Особисті якості людей.

У межах вивчення проблеми розуміння підлітками категорії «конфлікт» варто привести деякі дані, отримані при відповіді респондентами на питання «Через що виникають конфлікти?». У списку відповідей на перших місцях стоять практично всі основні категорії, що виділяються підлітками як синоніми категорії «конфлікт»: «суперечка» (23 вибір), «сварка» (20), «непорозуміння» (8), «протиріччя» (7), «бійка» (5). Це може свідчити про те, що підлітки не вміють диференціювати поняття «конфлікт» і «причина конфлікту».

Складні судження, на відміну від простих, характеризувалися розгорнутістю та складнопідрядністю відповідей респондентів. Кількість складних суджень старших підлітків підраховувалася за результатами відповідей респондентів в першій і третій частинах дослідження, після чого робився підрахунок (у відсотках) респондентів, що використали у своїх відповідях складні судження. У міру дорослішання старших підлітків (як хлопчиків, так і дівчаток), зростає відсоток респондентів (у 3 рази), що використовують складні судження. У дівчаток ця динаміка проявляється сильніше (у 3,8 раза), ніж у хлопчиків (у 2,2 раза), що може свідчити про більшу когнітивну примітивність хлопчиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. — М., 1983.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М., 1980.
3. Андриади И.П. Конфликты, причины их возникновения и некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт / И.П. Андриади. — М. : Изд-во Гос. центр. ин-та физ. культуры, 1991. — 30 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. — М., 1982.

5. *Гришина Н.В.* Психология конфликта / Н.В. Гришина. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.
6. *Заиченко Н. У.* Психологические аспекты и возможности разрешения межличностных конфликтов / Н.У. Заиченко // Психология конфликта. — М. : МГУПС, 2000. — Часть II. — 60 с.
7. *Кон И.С.* Психология старшеклассника / И.С. Кон. — М. : Просвещение, 1980. — 276 с.
8. *Кудрявцев С.В.* Конфликт и насильственное преступление / С.В. Кудрявцев. — М. : Наука, 1991. — 174 с.
9. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская. — Р-н/Д., 1986. — 135 с.
10. *Лозовцева В. Н.* Конфликты, развивающиеся в условиях деформированных взаимоотношений подростка с одноклассниками / В.Н. Лозовцева // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения / Под ред. Е.А. Шумилина. — М., 1986. — С. 26–39.
11. *Моляко В.О.* Концепція творчого сприймання (від ідей Г.С.Костюка до постмодерністських пошуків) / В.О. Моляко // Матеріали I Всеукраїнського конгресу, присвяченого 110-ій річниці від дня народження Г.С. Костюка. — 19-20 квітня, Київ. — 2010. — С. 165–171.
12. *Моляко В.А.* Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия / В.А. Моляко // Акт. пробл.пс.: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України : Психологія творчості / За ред. В.О. Моляко. — Т. XII. — Вип. 8. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — С. 7–16.
13. *Моляко В.А.* Проблема восприятия в координатах стратегической теории творческой деятельности / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України : Психологія творчості / За ред. В.О. Моляко. — Т. XII. — Випуск 9. —Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — С. 7-14.
14. *Петровская Л.А.* Неадекватность восприятия как фактор социально-психологического конфликта / Л.А. Петровская // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1975. — С. 48–50.
15. *Тащева А.И.* Исследование семантического поля понятия «конфликт» как один из способов диагностики уровня развития малой группы / А.И. Тащева // Проблемы развития личности и коллектива/ Отв. ред. В.К. Боярчук. — Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1986. — С. 86–91.
16. *Фельдштейн Д.И.* Конфликты в условиях школы / Д.И. Фельдштейн, Л.И. Воробьева // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения / Под ред. Е.А. Шумилина. — М., 1986. — С. 4–17.
17. *Хараш А.У.* Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия / А.У. Хараш // Вопросы психологии. — 1980. — № 3. — С. 20–31.

Розділ 11. СПРИЙМАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

11.1. Теоретичний аналіз проблеми сприймання інформації в мережі Інтернет

Сприймання в психології вважається досить дослідженим явищем, оскільки з вивчення закономірностей формування відчуттів і сприймання в лабораторних експериментах, можна сказати, розпочиналось становлення психології як самостійної науки. Разом з тим, з розвитком психології дослідники постійно звертаються до цих базових тем як до певних камертонів, щодо яких може бути вивірено нове розуміння нових феноменів. Так, зараз у життя багатьох людей входить мережа Інтернет, як новітній феномен, який видозмінює середовище нашого життя, створює нові умови для сприймання інформації, а імовірно, й зумовлює певні особливості процесів сприймання. Особливо важливим є вивчення процесів творчого сприймання візуальної інформації, оскільки актуальною є проблема впливу новітніх технологій на розвиток творчості як такої. Крім того, вже давно точаться дискусії щодо суперечностей впливу візуалізації інформації, проблем візуального мислення тощо, які є дотичними до питань творчого сприймання.

Нашою метою є розвідка особливостей творчого сприймання візуальної інформації молодших підлітків, зокрема в мережі Інтернет.

Спираючись на концепцію творчого сприймання В.О. Моляко [3], слід зазначити, що під сприйманням ми будемо розуміти 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 сприймання виступає домінуючою функцією, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'яттю, мисленням, увагою).

Творче сприймання візуальної інформації — це процес (інколи включають і його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. Таким чином, говорячи про творче сприймання, ми орієнтуємось на такі два основних варіанти його прояву як: сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково; або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак та т. ін. [3, с. 13].

Оскільки в результаті творчого сприймання конструюється цілісний перцептивний образ, ми вважаємо, що при розгляді візуальної інформації в мережі Інтернет одним із важливих елементів перцептивного образу є особливість середовища, в якому вписано візуальну інформацію. Перцептивний образ певного об'єкту (візуальної інформації) не є вільним від контексту, в якому ця інформація стає доступною суб'єкту сприймання.

Загальноприйнятним є ствердження про неоднорідність Інтернет-середовища, що не дає змогу вивчати візуальну інформацію в мережі Інтернет без ура-

хування відмінностей. Тому першим завданням нашої розвідки був пошук типології середовищ Інтернет, придатних для вивчення творчого сприйняття візуальної інформації.

У найбільш розгалуженій психологічній класифікації [2; 5] виділено сім типів середовищ мережі Інтернет, а саме:

1) World Wide Web (всесвітнє павутиння), як різновид бібліотеки, журнальної полиці довідника, а також форми самвидаву.

2) Електронна пошта (імейл) — став життєво необхідним оточенням для користувачів мережі, які тепер вважають її невід'ємною від Веб обов'язковою технологією. Люди використовують її, аби спілкуватися з друзями, родиною і колегами по роботі.

3) Асинхронний дискусійний форум. Це безперервні конференції, в яких учасники започатковують теми (або лінії), надсилають відповіді одне одному і читають, що сказали інші. Вони асинхронні у тому сенсі, що ви можете приєднатися до дискусії і зробити власний внесок зі своїх роздумів у будь-який час дня чи ночі, тому ритм конференції може бути дуже повільним.

4) Синхронні чати. Коли люди перебувають «онлайн» одночасно, вони можуть увійти в чат (від англійського — розмова), аби доєднатися до чогось на кшталт розмови у реальному часі з іншими, хто зараз теж перебуває в цьому просторі.

5) MUD, акронім, який колись вживався для мультикористувацьких замків, тому що перші з них базувалися на пригодницькій грі, «Замки і Дракони». Це текстові середовища «віртуальної реальності», які суміщають декілька компонентів разом, аби створити сильніше відчуття спільного місця і спільноти серед користувачів. Користувачі зазвичай називаються гравцями, через ігрове походження середовища, переважно комунікація текстова, наповнення уявою.

6) Метасвіти. Графічні мультикористувацькі світи, які класифікуються разом як шостий тип он лайн середовища, доповнення у вигляді візуальних образів і відповідних звукових ефектів додають істотного психологічного впливу.

7) Телеконференція, яка містить живе інтерактивне відео і голос [2].

На нашу думку, дана класифікація потребує певного переосмислення та оновлення, оскільки не враховує відносно нові важливі результати розвитку мережі. Так, в цій типології досить важко розташувати соціальні мережі та блоги, які наразі є суттєвими і найбільш активно зростаючими частинами середовища мережі.

Блог — (англ. *blog*, від *weblog*, «мережевий журнал чи щоденник подій») — це веб-сайт, головний зміст якого — записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості. На відміну від звичайних щоденників, блог передбачає сторонніх читачів та можливість полеміки з ними [1]. Найбільшим відповідником блогу в запропонованій класифікації за особливостями комунікації є асинхронний дискусійний форум. Проте блог — це не форум за сукупністю всіх його особливостей. Для вивчення сприймання візуальної інформації блог, на нашу думку, створює найбільше можливостей.

Соціальні мережі — це соціальна структура, створена об'єднаними за однією або декількома ознаками взаємозалежності вузлами, які здебільшого представлені індивідуальними членами або організаціями [1].

Отже, одними з найсуттєвіших ознак Інтернету є можливість швидких комунікацій, обмінів інформацією та спрощений доступ до інформації. Якщо при виникненні Інтернету мережа була представлена переважно в текстовому вигляді і сприйняття відбувалося лише за допомогою зорового аналізатору, то зараз візуальна інформація значно розширилася — фото, різноманітні зображення тощо. При цьому додалася також інша інформація — аудіо та мультимедійна (відео). З'явилося і почало вживатися поняття контент як будь-яке значуще наповнення веб-сайту (тексти, графіка, мультимедіа тощо) [1]. Ми пропонуємо розширити запропоновану типологію Інтернет-середовищ, додавши до неї два нових пункти: 8) блогосферу та 9) соціальні мережі.

11.2. Експериментальне дослідження творчого сприймання інформації підлітками в мережі Інтернет

Оскільки майже все середовище в Інтернет організоване інтерактивно з можливістю надання зворотного зв'язку, причому більшість таких зворотних зв'язків зберігається в текстовій чи іншій формі, ми можемо їх дослідити, щоб зробити певні висновки щодо сприйняття користувачами Інтернет різного візуального контенту.

Другим завданням нашого дослідження був огляд розмаїття візуальної інформації, яка доступна в мережі Інтернет і найбільш дотична до процесів творчого сприймання.

Розглянемо, що складає візуальний контент Інтернету, чи є якісь особливості та відмінності від візуальної інформації, доступної нам у звичайному житті. Почнемо з видів візуальної інформації, які можна трактувати як певну компенсацію відсутності звичайних невербальних сигналів, що обов'язково присутні при безпосередньому спілкуванні. З таких зображень можна виділити аватари, смайлики, макроси.

Один з видів опосередкованої візуальної інформації, яка є трохи не обов'язковим елементом в Інтернет-взаємодії, це так звані аватари (юзерпіки), тобто невеличке зображення, яке використовується для персоналізації користувача Інтернету, і яке він обирає як частину власного Інтернет-образу. Аватар відіграє серйозну роль у сприйнятті учасниками комунікації цієї сконструйованої особистості. Зараз існує досить багато досліджень зосереджених саме на питанні Інтернет-образів та засобів, які використовуються при їхньому створенні, але ми не будемо у них детально заглиблюватись.

Одним з найпростіших зображень, що залучаються до соціальної взаємодії є *макрос* (макро, *imagemacro*, *threadbomb*) — картинка (наприклад, кіт у смішній позі) с текстом, яку використовують в «онлайн»-дискусіях для більш наочного і дотепного вираження своєї думки [1]. Він вважається більш досконалим графічним аналогом смайликів (дуже спрощених зображень малого розміру, що

використовуються в Інтернет-спілкуванні переважно для позначення емоцій). Але макроси, як і смайлики, виконують зазвичай допоміжну роль в спілкуванні. Причому переважна більшість Інтернет-користувачів послуговується сьогодні вже готовими зображеннями.

Якщо говорити про візуальний контент Інтернету, не можна обійти увагою таке явище як Іміджборди. Іміджборд (англ. imageboard, «дошка для зображень») — відноситься до середовища асинхронних форумів, різновид веб-форуму, орієнтований на анонімний обмін повідомленнями, до яких прикріплено графічні файли [1]. Більшість іміджбордів побудовано за стандартною схемою та складаються з декількох тематичних розділів, які містять треди (теми), що складаються з постів (повідомлень) від різних користувачів. На іміджбордах проходить своєрідне спілкування між користувачами Інтернету за допомогою розміщення різноманітних зображень як власного виробництва, так і просто знайдених у мережі.

Найбільш популярними видами візуальної творчості в Інтернеті є фотомонтажі або фотоколажі. Найчастіше вони робляться за допомогою програми графічного редактора Photoshop, через що подібні колажі отримали сленгову назву «*фотожаби*». Приблизно п'ять років тому один з Інтернет користувачів запропонував цю назву для використання, і сьогодні в російськомовному та українськомовному середовищі практично не використовується жодна інша назва для позначення цього явища. В англкомовному Інтернет-середовищі це явище називають photoshopping чи photoshopcontest (в деяких інших мовах photoshoptennis). «Фотожаби» є звичайним наповненням іміджбордів [4].

Отже, «фотожаба» — результат творчої переробки користувачами Інтернету (учасниками форуму, блогу, іміджборду) певного зображення за допомогою графічного реактору [1].

Зазвичай створені зображення носять карикатурний характер. Вони можуть виникати стихійно чи цілеспрямовано. Стихійні «фотожаби» можуть базуватися на популярних фотографіях з новин, частіше за все вони засновані просто на кумедних випадкових фотографіях, іноді можуть носити ідеологічне забарвлення. Мішенню фотомонтажів також часто стають кадри з фільмів, художні картини, рекламні плакати тощо.

«Фотожабою» можуть також називати підбірку різних тематичних картинок, кожна з яких карикатурно змінена. Існують популярні Інтернет-спільноти, присвячені «фотожабам». Так, наприклад, спільнота в Живому журналі тільки зареєстрованих учасників та глядачів має 11510 і 13530 осіб відповідно. Найбільш вдалі «фотожаби» стають контентом розважальних сайтів [4].

Головним у сприйманні «фотожаби» зазвичай є те, чи вийшла вона смішною в очах сприймаючого. Також в коментарях зазвичай можна побачити особистісні та предметні оціночні судження (сподобалося, не сподобалося чи погано і добре) та зокрема оцінку вправності «виробника» (сприйняття досконалості витвору).

Своєрідним підвидом фотомонтажів є так звані «демотиватори». «Демотиватори» вже не є виключно візуальною творчістю. *Демотиватор* (демотивацій-

ний постер) — зображення-макрос, що складається з картинки в рамці і напису-слогану, що коментує її, складене по досить суворому канону. Спочатку демотиватори з'явилися як пародія на мотиваційні постери або мотиватори — популярний в США від наочної агітації, призначений створити відповідний настрій в школах, університетах і на робочих місцях.

В обох варіантах (мотиватор, демотиватор) постер будується за досить жорсткими правилами. Практично завжди він є плакатом чорного кольору, на якому розміщені наступні елементи:

- Зображення в рамці, що ілюструє ідею постера.
- Гасло, набране великим шрифтом.
- Набране дрібнішим шрифтом уточнення, пояснення або цитата, що висвітлюють ідею детальніше.

Мотиваційні постери дуже часто були нудними, тому широко розповсюдилася практика їх пародіювання. Зазвичай вона полягала в складанні постерів за таким же стандартом, але при цьому вони мали викликати замість позитивних емоцій протилежні — відчай, смуток, злість тощо. Подібні пародії і отримали назву демотиваційних постерів чи демотиваторів [1]. Хоча згодом тематика «демотиваторів» розширилася і не зводиться повністю до просто комічної. Досить часто з'являються дійсно варті уваги демотиватори на гостросоціальні теми. Сьогодні демотиватори як і «фотожаби» є широко розповсюдженим і відомим жанровим явищем.

Демотиватори, як специфічні форми візуальної творчості є досить зручними стимулами для вивчення творчого сприймання візуальної інформації в мережі Інтернет. Демотиватори є своєрідною творчою візуальною продукцією, тобто такою, що без елементів спів-творчості не може бути адекватно сприйнятою. Без відновлення контексту, без інтелектуальної обробки з метою віднайдіння прихованого смислу зображення або зв'язку елементів зображення, демотиватор не може бути зрозумілим. Тобто на відміну від інших видів візуальної інформації, які можуть бути сприйняті на різних рівнях творчості, демотиватор — це ніби головоломка, яка без певного рівня творчого сприймання не може бути демотиватором.

Оскільки творче сприймання — це цілісний когнітивний процес, ми спробували провести розвідку вивчення творчого сприймання, опосередковано через традиційне для вивчення інтелекту завдання класифікації. Особливістю завдання досліджуванам була відсутність обмеження стимулів. Ми не пропонували набір стимулів для класифікації, а спонукали використати їх пошук в Інтернет-мережі.

Ми провели окреме дослідження серед студентів-журналістів (80 осіб, 1 курс магістратури), яким було дано завдання на основі їхнього досвіду створити класифікації існуючих в Інтернеті демотиваторів. Зазвичай виконання таких завдань оцінюється як інтелектуальна операція, але в основі класифікування, на нашу думку, лежить сприймання, певною мірою інтегроване з іншими когнітивними процесами. Чіткість класифікації як інтелектуальної операції ми не розглядали, бо нас в першу чергу цікавив отриманий результат з точки зору можливості реконструкції сприймання візуальної інформації в мережі Інтернет.

Нижче наведено 3 класифікації із запропонованих студентами в результаті виконання завдання.

А. За типом зображення, яке використовувалося для створення постеру:

- з реальним фото; з відомими картинками, фото, постерами; з фото жабою; з малюнком; із інфографікою (схемами, картами, діаграмами); з просто написами (без зображень).

В. За змістом, метою та смисловим наповненням:

- про любов; про мистецтво; про внутрішні переживання; про неприйнятне ставлення до тварин; про проблеми освіти; про людську сутність; смішні демотиватори; ті, що дають поради; про страждання; протистояння чоловіків та жінок.

С. За тематикою та цільовою аудиторією:

- розважальні; емотивні; філософські; соціальні; інформативні; рекламні; пропагандистські тощо.

Отже, ми бачимо, що наведені класифікації відрізняються, що дає змогу судити і про відмінність сприймання авторами. В класифікації А визначальною основою для категоризації стала форма подачі матеріалу. Класифікація В, на нашу думку, є найбільш безпосередньою, в ній найкраще відображено сприймання автором розглянутих демотиваторів. Враховуючи відповідність категорій прикладам, можна сказати, що деякі з них демонстрували досить оригінальне сприймання. Автор класифікації С створила найбільш узагальнену класифікацію, в якій не можна зробити однозначний висновок щодо того, яким чином сприймалися демотиватори. Це може бути як більш глибоке і творче сприйняття, так і певна навичка.

Фактично всі наведені класифікації є певними проєкціями, змістовним наповненням того, що люди бачать в демотиваторах саме при створенні класифікації. Ця розвідка підтвердила можливість подальшого вивчення творчого сприймання за допомогою такого опосередкованого прийому класифікації демотиваторів.

Наступне завдання дослідження-розвідки було зосереджене на сприйманні більш традиційної візуальної інформації. Традиційні форми візуальної творчості, такі як художня фотографія, картини (створені як за допомогою комп'ютерних засобів, так і традиційних технік) також розповсюджені в Інтернеті. Певною популярністю користуються ресурси (від звичайних Інтернет-щоденників до художніх галерей), на яких викладаються художні твори різного жанрового наповнення.

Майданчиком для подальшого розгляду творчого сприймання в Інтернеті нами було обрано один із блогів художнього спрямування — Кладовка Левконої (<http://levkonoe.livejournal.com>). Щоденник відповідав нашим вимогам: він існує досить давно (створений у серпні 2002-го року), має чисельну аудиторію (майже сім тисяч віртуальних осіб), є діючим на даний момент. Щоденно в ньому викладається до 10 художніх картин різних авторів для огляду і обговорення. Завдяки чисельній аудиторії жодна картина не лишається без зворотного зв'язку.

По-перше, на нашу думку, слід розглянути сам блог, як результат творчого сприйняття. Адже власниця, сприймаючи різні картини, створює новий цілісний

образ — власний щоденник, цим авторка надає можливості додаткової творчості щодо деяких картин — привертаючи увагу до окремих деталей і спрямовуючи обговорення в певне русло або навіть супроводжуючи її власною поезією. Тим самим вона створює спільний комунікативний простір для сприймання та отримання спільного досвіду творчого сприймання. Тут можна говорити, на наш погляд, про своєрідний *модус творчого сприймання*, характерний для блогowego Інтернет-середовища — *посередницький*.

Звернемось тепер до аудиторії, яка сприймає цей творчий продукт — блог. Чи можна вважати їх сприймання творчим, чи відбувається в ньому віднайдення при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак та т. ін.?

Проведений аналіз коментарів, які було зроблено щодо найбільш обговорюваних 40 картин, викладених на цьому блозі, показує: переважна більшість коментарів — це оціночні судження. Їх можна розділити на дві групи: щодо самої картини, її окремих елементів («красивий лимон», «фантастичний трамвай» тощо) або певних технік зображення, — ми назвали такі коментарі *предметними*. Друга група стосується, насамперед, характеристики власних відчуттів, які виникають у глядача картини («як добре, яке тепле відчуття») — ми назвали такі коментарі *особистісними* (від функцій особистісної рефлексії дискурсу). Чи може оцінка нести в собі творчість?

На нашу думку, можна говорити про творче сприймання, яке приводить до формулювання і предметних і особистісних оцінкових суджень. Адже ми говоримо про художню критику як певну творчість. Існують творчі елементи винайдення нових елементів і ознак твору навіть при творенні власного ставлення до нього, опосередкованого ставленням до себе. Проте у коментарях-зворотних зв'язках чимало творчого сприйняття і в більш традиційному сенсі. Зокрема, не рідкі перенесення намальованого у власне життя, співвіднесення, розвиток і співтворення образу, заснованого на сприйнятті картини, заснування поетичних асоціацій та створення власного поетичного образу. Таким чином, можна виокремити ще один модус творчого сприймання візуальної інформації в Інтернеті — *модус зворотних зв'язків*.

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення особливостей сприймання нової візуальної інформації молодшими підлітками. Для цього ми вирішили звернутися до вже використовуваного нами методу класифікації, але стилістичним матеріалом обрати художні картини з вже відомого нам блогу.

Дітям було запропоновано близько 40 картин, викладених в блозі з 17-го по 25-е травня 2011 року. Серед них: (1) Едуард Панов. Ромашки, колокольчики, малина; (5) Sandy Lunam Clough. На веранде. (кб) — Nattallia Shloma. Лимонно-мимозний натюрморт; (7) Анищенко Владимир. После грозы. 8 Charles White. (12, 23) Невідомий автор. Китайська вишивка шовком. (13) Emily James. У теплого моря. (17) Persis Clayton Weirs. Джессіка. (19) Николай Кулыгин. Закат над Волгой. (25) Чирков Владимир. пер. Десятинный. (26) Федосенко Роман. Ночной Минск. (30) Чирков Владимир — Улочка.

Така велика кількість була зумовлена бажанням запропонувати велику різноманітність технік, жанрів, зображуваних об'єктів, кольорових гам як можливих основ для класифікації.

Ми просили дітей подивитися на картини і не роздумуючи довго віднести їх до певних груп, до яких, на їх думку вони мали б належати. Другим завданням було вказати і описати картини (враження від картини), які найбільше їх вразили.

У результаті ми отримали такі класифікації

Аня Г.: Просто картинки; З водою. **Наталія Г.:** Квіти; Природа; Будинки; Тварини; Транспорт. **Олександр К.:** Група квіти; Група озера, моря, ріки; Група тварини; Група місто. **Михайло А.:** Квіти; Місто; Курорти або вода+житло; Природа. **Таїр Р.** виділив групу «Пейзажі з квітами». **Євген Ф.:** квіти у вазі; квіти, будинки; природа, тварини; трамваї, будинки. **Тимур Н.:** Квіти; Пейзажі природи; Тварини; Будинки моря та природа; Трамваї. **Семен О.:** квіти; відпочинок; річ; природа; місця; тварини; місто. **Олександра Т.** квіти; природа; місто.

Як ми бачимо, всі наведені класифікації досить одноманітні, основою для класифікації завжди виступали зображувані об'єкти. Виділяється тільки робота Семена, де з'являється категорія «відпочинок», яка не є описом зображуваного об'єкта, це швидше особистісна оцінка. Більш цікавим нам були якісні описи і характеристики певних картин.

«Мені дуже сподобалася картина 17, на ній зображена кішка, вона така *красива*, така *природня*» Наталія Г. «13 — *красиве* море, хвилі, замок на березі» Олег Т. «19 — *вечір*, ріка, човен, дуже *красивий* малюнок, природа, свіже повітря» Олександр К. «Більш за все мені сподобалася картина 7. Мені б хотілося назвати цю картину «*Краса природи*». Ця картина вся просякнута *любов'ю* автора до природи. На ній зображена *чиста, незіпсована* природа. Мені вона за це подобається». Михайло А. «Картина 1 *красива*, на ній намальована корзина з квітами, яка стоїть на столі біля озера». «17 — Стоїть красива кішка на дереві». «Картина 25 дуже *прикольна*, навіть трохи *страшнувата*». «30 — якісь *страшилки*, я б на тій вулиці чи в тому трамваї *боялась* би їхати». Аня Г. Варто відмітити, що двоє хлопців описали всі картини, при цьому якщо в Тимура Н. це буквальный опис зображеного, (навіть оцінка «красивий» практично не зустрічалася) що, можливо, пов'язано з неправильним розумінням завдання, то в Семена О. це швидше перші враження описані одним-двома словами, досить оригінальні. «місце відпочинку» (5), «жовтий колір» (6), «дача» (8), «рожеві і фіолетові» (12), «квітнення» (23), «викривлення» (30), «павутиння міста» (26), «затишок» (43) тощо.

Як ми бачимо, переважають предметні відгуки (красивий, прикольний, чистий), хоча зустрічаються і особистісні (страшнуватий, боялась би). Співвідношення між цими типами оцінок інше ніж в дорослих, хоча там предметні переважають і там, проте особистісні зустрічаються все ж таки частіше.

Висновки. Отже, нами розглянуто різні типи візуальної інформації в мережі Інтернет та особливості їх сприймання. Завдяки сприйняттю опосередкованому інтелектуальним завданням нам вдалося роздивитися певні індивідуальні особливості творчого сприймання у молодших підлітків і дорослих.

Аналізуючи творче сприймання художніх картин в Інтернеті, можна зробити наступні висновки:

1. Творче сприймання досліджується методами класифікації та аналізу дискурсу, що відповідає комплексному характеру творчого сприймання, в якому задіяно всі пізнавальні функції (увага, пам'ять, мислення, мовлення). Вивчення творчого сприймання візуальної продукції в Інтернеті доводить важливість особистісно-комунікативної складової творчого сприймання візуальної інформації, що здійснюється в опосередкованому інформаційно-комунікаційними технологіями спілкуванні.

2. У феномені творчого сприймання можна виділити два комунікативно-особистісні модули: посередницький та зворотного зв'язку. Творчість сприймання посередницького модулю — у створенні нового спільного контексту і творчому врахуванні партнерів по діалогу. Творчість сприймання модулю зворотного зв'язку — у відшукуванні нового в звичному, інтеграції з власним досвідом і додаванні нових творчих елементів у спільний контекст.

3. Організація Інтернету та формат майданчика, обраного для дослідження, впливають на сприймання: в ньому певні особливості набувають комунікативного характеру.

4. Особливості творчого сприймання контенту молодшими школярами зумовлюються рівнем розвитку рефлексії — в класифікації переважає предметне ставлення, в той час, як у коментарях з'являються особистісні модули сприймання. Творче сприймання молодших школярів (порівняно із дорослими) переважно предметне, з окремими елементами усвідомлення власних емоційних реакцій на твір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія: Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>
2. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід [Текст] : навчально-методичний посібник / О.Т. Баришпольець, О.Є. Голубева, Н.В. Климчук [та ін.] ; за ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця. — К. : Міленіум, 2009. — 440 с.
3. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип. 5. — Ч.1. — Житомир, 2008. — С. 7-14.
4. Найдьонова Л.М. Візуальна творчість в Інтернет-спілкуванні // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. — Т.12. — Вип. 10. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — Ч. I. — 2010. — С. 406-413.
5. The Oxford Handbook of Internet Psychology : handbook [Editby Adam N. Joinson, Katelyn McKenna, Tom Postmes, Ulf-Dietrich Reips] NewYork : Oxford University Press, 2007. — 508 p.

ВИСНОВКИ

Проблема сприймання є корінною проблемою психологічної науки, що викликає багато питань, зокрема щодо психологічної сутності, перетворюючої функції та вікових особливостей прояву. Актуальність її вивчення обумовлена рядом факторів, зокрема активною позицією людини, необхідністю психологічного забезпечення умов підготовки творчо обдарованих спеціалістів, розробки психологічного інструментарію діагностики готовності до творчої діяльності на різних етапах особистісного розвитку, потребою стимулювання пізнання, творчої діяльності суб'єкта протягом онтогенезу. Недостатня кількість спеціальних психологічних досліджень та практичне значення проблеми спонукали нас з'ясувати сутність та поглибити психологічні знання про закономірності творчого сприймання, дослідити особливості перцептивної діяльності на усіх етапах розвитку.

Представлене дослідження є принципово новим у циклі попередніх, вітчизняних, здійснених раніше. Нами окреслено теоретико-методологічні засади, концептуальні положення проблеми дослідження творчих перцептивних процесів у їх поєднанні з проблемами творчості, творчого потенціалу, творчих здібностей та ін. В основі вивчення творчих перцептивних процесів лежить теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми, аналіз творчого сприймання суб'єктом реальності. Результатом узагальнення проведених досліджень є розроблена концепція творчого сприймання, що представляє сприймання як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється та інтерпретується об'єктивна реальність у різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу. Тобто мова йде про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення, увага); про творче сприймання — як процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який більш чи менш видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. Адекватне сприймання суб'єктом нових предметів, об'єктів, нової інформації є необхідною умовою подальшої успішної діяльності, пов'язаної з цим принципово важливим етапом творчості. Творчі перцептивні процеси складають одну з важливих складових будь-якого розумового, мисленнєвого процесу, оскільки образи та поняття, що при цьому формуються, визначають конкретну структуру розв'язання нової задачі, саму стратегію її розв'язання.

У результаті теоретичного аналізу наукових даних щодо ролі аперцепції у функціонуванні розвитку творчого потенціалу особистості в процесі сприймання літературних текстів з'ясовано, що процес сприймання тексту реалізується через перцепцію та аперцепцію як системну функцію міжособистісного творчого процесу, в якому оповідач (перцептор) вводить у процес наукової комунікації новий науковий продукт, а слухач (як аперцептор) творчо збагачує зміст, сенс, значення цього наукового продукту і фактично пропонує у взаємодії з перцептором новий творчий науковий продукт.

Розроблено модель психологічної готовності особистості до творчого сприймання інформації, основними структурно-функціональними компонентами якої є: а) рівень структурованості, функціональної організованості «будівельного матері-

алу», що дозволяє швидко актуалізувати необхідну інформацію; б) рівень стратегічності операційного інструментарію (від прийомів, способів розв'язування задачі — до стратегій); в) рівень системної організації емоційно-вольових регуляторів процесу розв'язування творчої задачі.

Розкрито сутність ключових понять щодо сприймання соціальної інформації. У ході дослідження особливостей соціальної перцепції визначено її роль у структурі комунікативних здібностей суб'єкта, виявлено суб'єктивні та об'єктивні детермінанти у вікових та індивідуальних проявах творчої перцепції.

Встановлено, що на етапі юності, в процесі творчого сприймання старшокласниками нової технічної інформації рівень відповідності створюваного образу вимогам, заданим в умові задачі, залежить від адекватності прообразів (технічних уявлень учнів), актуальних для розв'язання даного завдання. Показано, що сутність творчого сприймання старшокласниками нової технічної інформації полягає в адекватному співвіднесенні відповідно до зовнішніх (умови задачі) і внутрішніх (інформаційний потенціал розв'язуючого задачу) умов елементів конструювання і засобів їх трансформації.

З'ясовано, що якість протікання сенсорних процесів в учнів обумовлена: рівнем їх сенсорної чутливості (виділення деталей, фрагментів цілого, їх наступне поєднання); а також індивідуальними характеристиками сприймання: об'ємом, точністю, цілісністю, швидкістю сприймань тощо. У сприйманні виділено такі його творчі властивості як: бачення нового у добре відомих об'єктах, сприймання відомого у новій ситуації, у новому ракурсі, у незвичних взаємозв'язках. Нерідко набуває значення вміння не звертати увагу на деякі особливості об'єкту.

Зроблено висновки щодо негативного впливу телебачення на прояв творчого потенціалу та виявлено негативний вплив сприймання телебачення на дитячу психіку, що позначається на становленні особистості дитини її мотиваційної та перцептивної сфери, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей та перцептивних процесів (процесів сприймання). Розроблено спеціальні заняття, під час яких дітей навчають більш критично ставитись до сприйняття інформації телебачення. Зазначено, що протидіяти негативному впливові телебачення потрібно на декількох рівнях: суспільства, родини, окремої людини.

Проведено психологічне дослідження особливостей сприймання учнями візуальної інформації рекламного характеру та розроблено адаптивну методику, спрямовану на формування свідомого ставлення до інформаційних потоків, творчого підходу людини до розв'язання різних проблем сучасного життя. З'ясовано, що візуальна інформація рекламного змісту найчастіше реалізується в динамічній (телебачення, кіно, різноманітні шоу, акції тощо) та в статичній (рекламні щити, плакати, постери, художнє оформлення тощо) формах вираження. Складовими візуальної реклами є образна (чуттєва) та раціональна (вербалізована) компоненти, тобто форма та зміст. Сприйняття нової інформації має два рівні — рівень сприймання аналізаторами та рівень усвідомлення. Виділено загальні характеристики та прояви рівнів сприймання візуальної інформації рекламного змісту.

З'ясовано особливості прояву стратегіальних тенденцій сприймання молодшими школярами нової візуальної інформації та її розуміння на матеріалі сприймання дітьми молодшого шкільного віку художніх, графічних зображень. В про-

цесі дослідження художньо-графічної діяльності молодших школярів було визначено основні психологічні особливості зародження, формування та втілення художнього задуму. Показано, що результатом сприйняття є виникнення перцептивних образів, які безпосередньо впливають на перебіг формування художнього задуму; художнє сприйняття суб'єктом різних творів мистецтва визначається кількома факторами: якостями та властивостями об'єкта сприйняття; умовами, за яких відбувається перцептивна діяльність; особливостями суб'єкта сприйняття. Також розкрито особливості художнього сприйняття залежно від індивідуальних властивостей особистості. Набуті знання, вміння, навички, досвід в свою чергу впливають на «яскравість» перцептивного образу, розуміння сприйнятого, швидкості сприйняття. Особливою формою сприйняття є естетичне сприйняття. Виокремлено наступні типи сприймання при сприйнятті суб'єктом твору мистецтва: суб'єктивний тип, об'єктивний тип, асоціативний тип, експресивний тип.

Проведено дослідження особливостей сприймання дітьми симфонічної музики та хореографічних спектаклів. З'ясовано, що у дітей, які займаються хореографією, емоційна чутливість і вразливість проявляється в реакції на музичні враження та зацікавленому емоційному ставленні до занять, що має велике значення для вдосконалення інтелектуально творчої діяльності молодшого школяра. Встановлено, що специфіка хореографічної діяльності потребує швидкості та пластичності рухових реакцій, високої сенсорної чутливості (особливо аналізаторів зору та слуху), що забезпечують відчуття динаміки, ритму, сприйняття простору й часу.

Описано особливості розвитку перцептивних процесів у дошкільному віці, виявлено, що у проявах сприймання дітьми нової інформації наявні ознаки творчості, а основним перцептивним новоутворенням у дошкільному віці буде подолання синкретизму та перехід до цілісного, узагальненого сприймання, коли перцептивні дії, а саме ідентифікації, віднесення до еталону, моделюючі дії ускладнюються й вдосконалюються, набуваючи рис цілеспрямованості й довільності. Виявлено основні психологічні особливості сприймання і розуміння дітьми дошкільного віку нових творчих завдань. В процесі дослідження було виділено рівні перцептивних дій дошкільників, які дозволяють сприйняти, засвоїти (зрозуміти) нові завдання, нову інформацію взагалі: низький рівень — коли сприймання зводилось тільки до впізнавання та називання об'єктів; середній рівень — коли діти в процесі сприймання не лише впізнавали, але й давали коротку характеристику предметам, явищам тощо, намагалися інтерпретувати (описати), пояснити нові завдання; високий рівень перцептивних дій, який пов'язаний із встановленням причинно-наслідкових зв'язків, проявами мисленневих дій логічного та інтуїтивного характеру, аналітико-синтетичною спрямованістю дій дошкільників.

Вивчення перцептивних процесів, творчого сприймання на усіх вікових етапах розвитку суттєво збагатило арсенал досліджень у галузі психології творчості, дозволив зорієнтуватися у нагальних проблемах активізації та стимуляції творчої перцепції, творчої діяльності на практиці. Дане дослідження дозволило прогнозувати органічне розгалуження теми, перспективу подальших досліджень психологічних закономірностей творчого сприймання реальності протягом усього онтогенезу особистості.

Наукове видання

*Моляко В.О., Москаленко В.В., Рибалка В.В., Третяк Т.М.,
Ваганова Н.А., Медведева Н.В., Траверсе Т.М., Латиси Н.М., Біла І.М.,
Кіричевська Е.В., Найдьонова Л.М.*

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТВОРЧИХ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ
НА РІЗНИХ ВІКОВИХ РІВНЯХ

Монографія

За редакцією В.О. Моляко

На титульній сторінці — малюнок художника
Геннадія Задніпряного

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Обкладинка *І.С. Павлова*
Коректор *В.Г. Кошова*

Підп. до друку 20.12.2012. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 12,21.
Замовлення № 1770. Наклад 300 пр.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net

