

**Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України**



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Том XII

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Випуск 25

Київ – 2019

ISSN 2072-4772

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2019. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 25. – 304 с.

Головний редактор

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор

С. Д. Максименко

Заступник головного редактора: дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н. В. Чепелева**

Відповідальні секретарі: канд. психол. наук, ст.н.с. **Н. В. Слободяник** (друкована версія), канд. психол. наук, ст.н.с. **О. Л. Вернік** (електронна версія).

Редакційна колегія:

Моляко В. О., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л. М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М. Л.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О. М.**, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н. Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Піроженко Т. О.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю. М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О. Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З. Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терещук А. Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

Члени міжнародної редакційної колегії:

Антон Фабіан, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

Редакційна рада тому: **Моляко В. О.** (відповідальний редактор), академік НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Мициха Л. П.**, доктор психол. наук, професор; **Мойсеєнко Л. А.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В. В.**, доктор філос. наук, професор; **Симоненко С. М.**, доктор психол. наук, професор; **Чернобровкін В. М.**, доктор психол. наук, професор; **Костюченко О. В.**, доктор психол. наук; **Третьак Т. М.**, кандидат психол. наук; **Ваганова Н. А.**, кандидат психол. наук; **Гулько Ю. А.**, кандидат психол. наук, **Латиш Н. М.**, кандидат психол. наук; **Шепельова М. В.**, кандидат психол. наук (відповідальний секретар тому).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 8 від 27.06.2019 р.)*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України в галузі психологічних наук
(Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2015 р.)*

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019

© В.О. Моляко, 2019

ЗМІСТ

Моляко В. О. ФУТУРОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ Г.С. КОСТЮКА У ДОСЛІДЖЕННЯХ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (I)	6
Березова Л. В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТУДЕНТАМИ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ	16
Біла І. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	26
Боровицька О. М. ПРИНЦИП ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ	35
Ваганова Н. А. РОЗУМІННЯ В СТРУКТУРІ МИСЛЕННЄВИХ ПРОЦЕСІВ.....	48
Виноградова В.Є. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	55
Гуд Г. О. РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	64
Гудінова І.Л. КРЕАТИВНИЙ КОНСПЕКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ГЛИБОКОГО ТА ПОВНОГО РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ	76
Гулько Ю. А. ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	84
Данилевич Л. А. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ	93
Девіс Л. А. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ТА ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ДОРОСЛИМИ У РІЗНИХ УМОВАХ ВИХОВАННЯ	102
Діхтяренко С. Ю. ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	110

Кириченко В. В. СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ	119
Кормишев М. В. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	127
Костюченко О. В. ТВОРЧІ АСПЕКТИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРОЕКТНИХ ОБРАЗІВ У ДИЗАЙН-СЕРЕДОВИЩІ	135
Латиш Н. М. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	146
Мазяр О. В. ПАТОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ: СУБОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД	155
Максьом К. В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	164
Мирошниченко С. О. СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНИМИ ПСИХОЛОГАМИ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ	171
Мойсеєнко Л. А., Витвицька О. М., Кулініч Г. М. СТРАТЕГІЯ РЕКОНСТРУЮВАННЯ ЯК МИСЛЕННЄВИЙ МЕХАНІЗМ РОЗУМІННЯ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ	182
Москаленко В. В. ОСОБЛИВОСТІ КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ОБРАЗУ «ЕКОНОМІЧНО УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ» СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	193
Москаленко В. В., Максьом К. В. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ: ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ ТА ЙОГО СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ	203
Мусяка Н. І. МАКРОГЕНЕЗА СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ	211
Невмержицький В. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	221

<i>Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)	231
<i>Примачок Л. Л.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	243
<i>Савельєва Ю. С.</i> ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЖІНКИ В ЕКСТРЕМАЛЬНІЙ СИТУАЦІЇ, ЗУМОВЛЕНІЙ ПЕРЕДЧАСНИМ НАРОДЖЕННЯМ ДИТИНИ	254
<i>Симоненко С. М.</i> ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	260
<i>Третьяк Т. М.</i> ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ	272
<i>Шепельова М. В.</i> ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ХУДОЖНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СПРИЙМАННІ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ	281
НАШІ АВТОРИ	297
OUR AUTHORS	300

ФУТУРОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ Г.С. КОСТЮКА У ДОСЛІДЖЕННЯХ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (I)

Моляко В. О. Футурологічна методологія Г.С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності (I). На сучасному етапі здійснення психологічних досліджень як у широкому, так само й у більш вузькому діапазонах, відшукуючи нові перспективні підходи, ми неодмінно звертаємось до вже здійснених розробок і, в першу чергу, звичайно, до тих, які видаються більш адекватними з точки зору наукових задумів та гіпотез. Продовжуючи багаторічні дослідження проблем творчості та мислення, ми з особливою увагою маємо підстави знов і знов звертатись зокрема до праць видатного вітчизняного фахівця – Г. С. Костюка, який, з нашої точки зору, є й досі неперевершеним піонером у розробці деяких конкретних складових сфери розумової діяльності, на що ми й будемо звертати увагу в даному й подальших викладах. Тут ми для початку підкреслимо, що в нинішньому досить насиченому потоці розробок когнітивної сфери різного рівня й конкретного спрямування нам видається обгрунтованим звернути спеціальну увагу на цілісне функціонування психіки у вимірах саме розумової діяльності, яка вбирає в себе, так би мовити, процеси мислення, перцепції в першу чергу (звичайна річ, ані пам'ять, ані увага, а тим більш емоційно-почуттєві та вольові, мовні складові не залишаються осторонь, але ми, як це прийнято, більшою мірою залишаємо їх дещо осторонь для звичайної зручності аналізу).

Ключові слова: мислення, розумова діяльність, розуміння, концепції когнітивної діяльності.

Моляко В. А. Футурологическая методология Г. С. Костюка в исследованиях умственной деятельности. На современном этапе осуществления психологических исследований как в широком, так и в более узком диапазонах, отыскивая новые перспективные подходы, мы непременно обращаемся к уже выполненным разработкам и, в первую очередь, конечно, к тем, которые являются более адекватными с точки зрения научных замыслов и гипотез. Продолжая многолетние исследования проблем творчества и мышления, мы с пристальным вниманием имеем основания вновь и вновь обращаться к работам выдающегося отечественного исследователя – Г. С. Костюка, который, с нашей точки зрения, является до сих пор непревзойденным пионером в разработке некоторых конкретных составляющих сферы умственной деятельности, на что мы и будем обращать внимание в этом и дальнейших изложениях. Здесь мы для начала подчеркнем, что в нынешнем достаточно насыщенном потоке разработок когнитивной сферы различного уровня и конкретной направленности нам видится обоснованным обратить специально внимание на целостное функционирование психики в измерениях именно умственной деятельности, которая вмещает в себя, так сказать, процессы мышления, перцепции в первую очередь (конечно же, ни память, ни внимание, а тем более эмоционально-чувственные и волевые, речевые составляющие не остаются в стороне, но мы, как это принято, в большей мере несколько отстраняем их для обычного удобства анализа).

Ключевые слова: мышление, умственная деятельность, понимание, концепции когнитивной деятельности.

На сучасному етапі здійснення психологічних досліджень як у широкому, так само й у більш вузькому діапазонах, відшукуючи нові перспективні підходи, ми неодмінно звертаємось до вже здійснених розробок

і, в першу чергу, звичайно, до тих, які видаються більш адекватними з точки зору наукових задумів та гіпотез. Продовжуючи багаторічні дослідження проблем творчості та мислення, ми з особливою увагою маємо підстави знов і знов звертатись зокрема до праць видатного вітчизняного фахівця – Г. С. Костюка, який, з нашої точки зору, є й досі неперевершеним піонером у розробці деяких конкретних складових сфери розумової діяльності, на що ми й будемо звертати увагу в даному й подальших викладах.

Тут ми для початку підкреслимо, що в нинішньому досить насиченому потоці розробок когнітивної сфери різного рівня й конкретного спрямування нам видається обґрунтованим звернути спеціальну увагу на цілісне функціонування психіки у вимірах саме розумової діяльності, яка вбирає в себе, так би мовити, процеси мислення, перцепції в першу чергу (звичайна річ, ані пам'ять, ані увага, а тим більш емоційно-почуттєві та вольові, мовні складові не залишаються осторонь, але ми, як це прийнято, більшою мірою залишаємо їх дещо осторонь для звичайної зручності аналізу). Так само зазначимо, що ми, звертаючись до поняття розумової діяльності, певною мірою маємо на увазі її синонімічність з когнітивною, їх принципову однозначність, не в останню чергу вживаючи переважно це поняття, яке, з нашої точки зору, в більшій мірі визначає традиційно прийняті у класичній вітчизняній психології (і не тільки психології) «розшифровки» саме цих функцій психіки, які пов'язані з розв'язанням задач, проблем, прийняттям рішень [див., зокрема, 1; 4].

Зазначимо також, що в наших розробках ми звертаємось до конструктивної (і меншою мірою – деструктивної) розумової діяльності, що безперечно відображає процеси конструювання образів-понять, структур та функцій у будь-яких процесах мислення [6].

Щоб побудувати певною мірою цілісну картину досліджень проблем розумової діяльності протягом останніх десятиліть ХХ та на початку ХХІ століть, звернемось до короткого розгляду тематичних акцентів у роботах самого Г. С. Костюка та відомих фахівців, які здійснювали оглядові розробки в більш пізні роки.

У своїй фундаментальній статті, присвяченій проблемі мислення Г. С. Костюк виділяв такі основні моменти:

- розбіжності у визначенні мислення (вітчизняні і зарубіжні школи);
- мислення відображає дійсність (а не «конструює» її), це процес відображення;
- фізіологічні основи мислення (І. П. Павлов, друга сигнальна система, нейропсихологія А. Р. Лурія та ін.);
- значення попереднього досвіду (пам'ять);
- розуміння – його процес – опосередкований аналітико-синтетичний процес (А. М. Соколов, Г. С. Костюк, А. О. Смирнов та ін.), розуміння текстів, мови, іноземних текстів (А. М. Соколов, І. В. Карпов та ін.), співвідношення слова, образу і дії в процесі розуміння;
- утворення понять – думка (Л. С. Виготський, Д. М. Узнадзе, Н. О. Менчинська), роль порівняння в утворенні понять;

- абстрагування й узагальнення;
- практичні дії як першоджерело розумових дій (П. Л. Гальперін та ін.), засвоєння понять;
- мислення як розв'язування задач, проблем – процес усвідомлення, зосередження, знаходження шляху, принципу розв'язання (О. М. Леонтьєв, Н. О. Менчинська, Л. І. Анциферова), згорнені умовиводи, міркування, мисленнєві операції, хід думки, цілеспрямовані спроби;
- окремі види мислення, понятійне наукове мислення, образне мислення, художнє мислення (П. М. Якобсон, С. М. Василейський, Б. М. Теплов);
- зачатки мислення у тварин (собак, мавп та ін.);
- зв'язок між мисленням та мовленням (узагальнення – феномен мислення);
- роль внутрішнього мовлення у процесах мислення;
- проблема індивідуального розвитку мислення у дитини (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, Н. О. Менчинська та ін.) – спеціально розвиток мислення у дошкільників – мовлення, розуміння, розвиток розуміння у школярів;
- Г. С. Костюк, зокрема, прямо робить наголос на проблемі ВИХОВАННЯ мислення [див. С. 137-225].

Про науковий діапазон цієї статті свідчить і те, що в ній подано 671 позицію у списку літератури.

Звернемось до наступного «зрізу» магістралі психологічних досліджень мислення, які були зокрема зафіксовані в одній з робіт відомого фахівця в цьому напрямку В. Н. Пушкіна, яка опублікована десь через двадцять з чимось років після фокусувочої праці Г. С. Костюка. Подамо лише короткі анотації в даному дослідженні.

Так, В. Н. Пушкін з самого початку звертає увагу на наукові заслуги І. М. Сеченова і І. П. Павлова, які зробили великий внесок у дослідження фізіологічних передумов функціонування психічних механізмів людської діяльності, в тому числі, звичайна річ, і в розумових процесах. Як бачимо даний автор, так само як і Г. С. Костюк, не виводить принципові досягнення того ж таки І. П. Павлова за межі психологічної науки, як це, до речі намагались (і продовжують певною мірою), намагатись зробити деякі радикальні представники нашої науки.

Показуючи роль мислення як основи регуляції поведінки в проблемних ситуаціях, В. Н. Пушкін підкреслює саме багатокomпонентність, багаторівневість, надзвичайно складну структуру мисленнєвих процесів, що з усією очевидністю значно ускладнює як теоретичне, так само й експериментальне дослідження корінних проблем психології мислення: а через це ще й до останнього часу дослідники дискутують між собою про саму суть мислення, що повинно вивчатися психологією мислення як СПЕЦІАЛЬНИМ ВІДГАЛУДЖЕННЯМ психологічної науки [9, с. 10] (підкреслено нами – В. М.). Тобто В. Н. Пушкін знову ж таки повторює тезу Г. С. Костюка про варіації у визначенні мислення, його структури та ін., про що ми сказали вище.

Окремо в цій праці йдеться про інтелектуальну творчість, зокрема про розробку проблеми евристики, до своєрідного оновлення якої (скажімо, після праць П. К. Енгельмейера та ін.) вдалися деякі дослідники в 60-70 роки.

Так само як і Г. С. Костюк та його учні, в наступному періоді дослідження проблем мислення спеціальна увага зверталась зокрема на питання смислу, сенсу, змісту, проблеми розвитку мислення (школи О. К. Тихомирова, А. В. Брушлинського, О. М. Матюшкіна та ін.).

У 70-ті роки дала про себе знати зацікавленість у дослідженнях мислення в зв'язку з розробками проблем штучного інтелекту, асиміляцією нових течій в науці, з проблемами кібернетики (слід і тут підкреслити, що Г. С. Костюк й на цьому етапі очолював разом з В. М. Глушковим започатковані розробки, в яких безпосередню участь приймали такі з часом відомі фахівці як Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл та ін.).

При цьому психологи проводили чітку межу між деякими складовими кібернетичних і суто психологічних концепцій, вже встановлених закономірностей. Так, наприклад, О. К. Тихомиров, звертаючи увагу на зростаючу популярність ідеї системного аналізу в психології, відзначав, що в зв'язку з цим порівняння принципів роботи штучного інтелекту й суто людської діяльності стає валивим евристичним прийомом виділення специфіки саме психологічного евристичного системного аналізу діяльності. Використання цього прийому дає змогу легко визначити, що деякі системні характеристики психічної діяльності, які виокремлювались дослідниками й представлені в роботі штучних інтелектуальних систем, а саме тому не можуть бути віднесені до категорії суто психологічних [8, с. 14]. Не вдаючись в конкретні подробиці цієї з часом все більш масштабної проблеми (вона, до речі, подавалась і не лише в популярних варіантах, як сакральне питання: чи може машина мислити?), можна констатувати, що певною мірою (на жаль з об'єктивних причин не в тому обсязі, якого бажалось би) була продовжена в дослідженнях школи Г. С. Костюка.

Хотілось би також виділити й ті розробки, які без будь-якого перебільшення, по суті, певним чином продовжували започатковані Г. С. Костюком і Ж. Піаже, дослідження трансформації суб'єкта в процесах навчання, саморозвитку. Так, наприклад, А. В. Брушлинський робив висновки про те, що у сучасних трактуваннях зони найбільшого розвитку недостатньо враховується найважливіша роль суб'єкта психічного розвитку в цих процесах (навчання, самонавчання), перш за все, роль внутрішніх умов, що від початку опосередковують усі зовнішні (педагогічні та ін.) впливи. Поняття такої зони означає, що усі діти, як і взагалі усі, хто навчається, поділяються на дві групи: ті, що одержують й ті, що не одержують педагогічну допомогу від навчаючих. А отже, мається на увазі, що ті, кому ця допомога надається, обов'язково й успішно її використовують, незалежно від внутрішніх умов, що опосередковують її використання. При цьому в даному випадку соціальність розуміється лише як цілеспрямований і безумовний вплив суспільства на дитину і взагалі на індивіда, на беззахисного й пасивного об'єкта подібних зовнішніх впливів [див. 1, С. 26-27].

Як це можна визначити, практично водночас з подібними розробками в ті саме роки набули нового рівня дослідження практичної діяльності, праці, трудового навчання та виховання (в першу чергу, це праці Є. О. Мілеряна, Т. В. Кудрявцева, Е. О. Фарапонової, Ю. К. Корнілова), які безпосередньо так само були пов'язані з тематикою практичного мислення). В зв'язку з цим тут буде доречно звернутись до висновків, що їх робить в одній з своїх праць Ю. К. Корнілов. Від відзначав, що в процесі діяльності його мислення набуває рис, які відображають вимоги цієї діяльності. Сукупність цих рис, які отримали назву стереотипії, накладають відбиток й на розв'язання задачі нейтрального змісту, яка включається суб'єктом у контексті його професійної (трудової чи учбової) діяльності. Факт переносу стереотипії на задачі, що не відносяться до сфери тієї діяльності, в якій вона сформувалась, можливо, є однією з причин труднощів у оволодінні випускником учбового закладу прийомами розв'язання задач, що виникають у трудовій діяльності, адже вимоги й тієї, й іншої діяльності значною мірою відрізняються. В трудовій діяльності ці вимоги зводяться до необхідності прийняття рішень відносно короткого терміну, в можливості перетворення цього рішення в життя наявними засобами, уникаючи при цьому різних негативних наслідків, тобто відсутності негативного результату в цілому. А в учбовій діяльності рішення має бути виконане у відповідності з заданим стандартом, його наслідки повинні бути вербалізовані представлені наочно, бути зрозумілими вчителю. Якщо шкільна стереотипія, що не є адекватною вимогам трудової діяльності, дійсно є фактором, ускладнюючим засвоєння професії, оволодіння нею, то постає проблема пошуку ефективних шляхів подолання її негативних наслідків й формування відповідаючих професійній діяльності якостей мислення суб'єкта [7, с. 19].

На особливу увагу заслуговують ті розробки, які з часом набули, можна сказати, статусу визначаючих найбільш перспективні напрямки в дослідженнях мислення, розумової, творчої діяльності, зокрема і в першу чергу ті, що увійшли в «тренд» інформаційних підходів, досліджень у ракурсах релігійних, загальнокультурних традицій, розгляду розуму в аспектах його співвідношень з функціонуванням свідомості й підсвідомості, а також не в останню чергу у зв'язку з певними змінами парадигм методологічного спрямування (див. наприклад, праці Р. Генона, О. О. Зінов'єва, М. Коула й С. Скрібнера, І. П. Меркулова, В. М. Розіна, цілу низку праць у межах синергетичного підходу та ін. [2; 3; 5; 12]).

Яскравим прикладом, що ілюструє інформаційний підхід у дослідженнях когнітивної діяльності, може бути, скажімо, робота І. П. Меркулова – «Мислення як інформаційний процес» [12, с. 228-26], в якій автор вже на початку чітко подає обґрунтування вказаного підходу, зазначаючи, що «ефективність поведінки живих істот залежить від їх здатності розпізнавати об'єкти навколишнього середовища й події, що в ньому відбуваються, здобуваючи за допомогою органів почуттів відповідні сигнали. Для того, щоб жити, вони повинні інтерпретувати й переробити ці сигнали, створюючи на

їх основі когнітивну інформацію. Інформаційний контроль навколишнього середовища дозволяє живим організмам управляти своєю поведінкою, він забезпечує їх адаптацію й виживання» [12, с. 228].

Тут, з нашої точки зору, буде дуже доречно звернути увагу на тези даного автора, які пов'язані з аналізом розуміння в системі розумової (когнітивної) діяльності. Так, звертаючись до проблеми трансформації, еволюції мислення, І. П. Меркулов зазначає, що виникнення перцептивного мислення у організмів, що мали нервову систему, означало, що ці організми набули когнітивної здатності розуміння. Розуміння, як зазначає автор, це комплекс мисленневих операцій, які забезпечують виявлення сенсу, смислового змісту когнітивної інформації, його співвідношення зі сприйманням самого себе (самосприймання) або усвідомленням себе (самоусвідомлення), коли мова йде про людину, й включення в систему взаємозалежних ментальних репрезентацій – перцептивних образів, сценаріїв, знаків, символів, які є носієм смислу. І робить принципово важливий висновок: тільки завдяки співвідношенню зі сприйманням самого себе розуміння (і мислення) детермінує наступну поведінку, її зміну, що має вирішальне значення для виживання [12, с. 230].

Як бачимо, тут мова йде прямо про доленосну роль розуміння (а це й є процес мислення) у самому виживанні. Й тому еволюція поведінки передбачає еволюцію когнітивних систем живих організмів, появу у них принципово нових інформаційних якостей, формування все більш складних логічних структур, здатних породжувати більш ефективні розумові стратегії і здійснювати на вищому рівні централізоване управління обробкою інформації (як було зазначено вище, на рівнях сомосприймання й самоусвідомлення). Зрештою це сприяє оптимізації стратегій оперування внутрішніми ментальними репрезентаціями, які будуть базуватись на багатому репертуарі вроджених евристик, алгоритмів та пошукових стратегій, свідомо контролювати мисленневі прийоми, процедури, операції, правила висновків, що протікає у формах формування понять, аналізу, синтезу, індукції, дедукції, абстрагування, ідеалізації, узагальнення, аналогії, умовисновків, суджень, розв'язання проблем, прийняття рішень, розуміння, творчості, як найвищого ступеня розумової діяльності [12, с. 260].

Як бачимо, в даному випадку вже прямо йдеться про дослідження розумової діяльності як, можна так сказати, у класичному розрізі, так вже й з переходом до новітніх досліджень стратегічного мислення, творчої діяльності як такої [пор., зокрема, з 6; 8; 9].

Тут слід зробити спеціальний наголос на знову ж таки зверненні до проблеми розуміння, яку, як це відомо фахівцям, у вітчизняній психології започаткував досліджувати саме Г.С. Костюк (див., наприклад, 4, с. 195-229). Оскільки ця проблема, з нашої (до речі зовсім неоригінальної) точки зору, може розглядатись як одна з найбільш суттєвих у всіх наукових і практичних вимірах; ми упродовж аналізу проблеми функціонування розуму та процесів мислення ще не раз звернемося до неї в наступних статтях. А тут ми для підкреслення вагомості (знову ж таки, не просто вагомості, а надзвичайного, принципового зна-

чення у процесах життєдіяльності) приведемо свого роду заповіт видатного філософа О.О. Зінов'єва: «якщо у двох словах сформулювати висновок еволюції людства за попередню історію, він вкладеться в одну-єдину фразу: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно знищило сам фактор свого розуміння. Що стосується винаходів інтелекту, який можна співвіднести з людським або навіть перевершуючим його, то в світі постійно створюються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії у лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної безграмотності й шарлатанства, сучасного тотального одуріння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича дурість. Людство загине від своєї дурості» [3, с. 521].

До такого своєрідного резюме важко щось додавати, та це й в нашому випадку не потрібно, оскільки ми здійснюємо поточний аналіз проблематики розвитку розумових процесів, їх попереднього та новітнього дослідження у ракурсах нових теоретичних та загальнометодологічних підходів.

З нашої точки зору, певною мірою буде доречно звернутись упродовж нашого фрагментарного огляду, як ми вже казали, до праць, що сфокусовані на поєднанні проблематики мислення, розумової діяльності з творчістю, як це, наприклад, здійснює В.М. Розін, коли одразу розпочинає виклад своєї концепції цілком декларативно й однозначно: «мислення й творчість» – в гуманітарні й науці мабуть немає більш інтригуючої теми; й про творчість, й про мислення написано тисячі статей, але ясності не так вже й багато – існує навіть точка зору, що її в раціональному розумінні й не повинно бути. Але автор все ж визначає, що мислення й творчість піддаються аналізу, який дозволяє просунутись у раціональному розумінні цих явищ людського духу й культури [11, с. 7]. Надалі В.М. Розін детально заглиблюється в розгляд вказаних співвідношень та єдностей, подаючи наприкінці свої визначення мислення та творчості, але ми тут не будемо зупинятись на детальному розгляді його положень, оскільки це потребує, як мінімум, окремої статті, а відзначимо, що він зробив наголос зокрема на співвідношеннях мислення й творчості з культурою в цілому. А такий підхід ще раніше засвідчили в своїй праці М. Коул та С. Скрібнер (хоча, заради справедливості, побіжно зазначимо, що це ж саме робилось набагато раніше в численних працях, зокрема у В.С. Соловйова, М.О. Бердяєва та багатьох інших), які спеціально виокремили такі складові у дослідженні культури й мислення:

- культура й мова,
- культура й сприймання,
- культура й понятійні процеси,
- культура, навчання, пам'ять,
- культура й розв'язання задач,
- культура й пізнавальні процеси [5].

Безумовно органічні зв'язки розумової діяльності, менталітету, як такого, взагалі, з культурою, етносами, а, додамо, також з релігійними факторами, мають надзвичайно велике значення при розбудові теорії становлення розу-

му, його функціонування як упродовж історичного «марафону», так само й нині вже в нових вимірах, додалися до класичних.

Г. С. Костюк і був у свій час саме тим дослідником, який, розробляючи теорію розвитку людини, надавав значної уваги таким складовим психіки, як біологічне й соціальне в її онтогенезі: «Різні форми онтогенезу не споручні («рядоположны»), вони не просто «паралельні» один одному, а генетично й функціонально пов'язані між собою. Вищі форми розвитку життєдіяльності людського індивіда включають нижчі в якості механізмів своєї реалізації, створюючи тим самим і деякий вплив на їх функціонування й розвиток. Дозрівання нервової системи відкриває нові можливості розвитку, які реалізуються в умовах взаємодії індивіда з навколишнім світом, засвоєння ним цінностей, створених суспільством. Співвідношення вродженого й набутого в утворюваних у індивіда психічних якостях змінюється при переході від нижчих до вищих рівнів їх розвитку, від більш простих до більш складних» [4, с. 109].

Аналізуючи принцип розвитку, Г. С. Костюк подає своє бачення проблем навчання, формування особистості, співвідношення частин і цілого в розвитку, прояву рушійних сил розвитку психічних процесів, кількісних і якісних змін в розвитку психіки, стадійності онтогенетичного розвитку психіки [4, с. 106-131].

Як це не важко буде визнати, знайомлячись з викладеними ним тезами, обґрунтуванням власних поглядів, Г. С. Костюк багато в чому співставляв свої теоретичні позиції з розробками Ж. Піаже, іншими провідними вітчизняними й зарубіжними фахівцями, про що слід вести, так би мовити, окрему розмову. А нам би тут хотілося спеціально звернути увагу на своєрідне «римуння» творчого підходу, а в чомусь і особистісну спорідненість нашого вченого з особистістю і вченням видатного втілювача традиціоналізму в філософію та психологію ХХ століття Рене Генона. Треба зазначити, що в час, коли Г. С. Костюк розробляв свої теоретичні позиції, твори Р. Генона були доступні лише певною мірою для знавців французької мови, оскільки не було жодних перекладів на українську чи російську мови. Нам важко судити, чи знав Г. С. Костюк праці Р. Генона (французьку мову він знав досконало), про це можна лише здогадуватись. Але теперішнє наше ознайомлення з значною частиною вже перекладених праць франко-ісламського, як його можна умовно охарактеризувати, дослідника дає усі підстави проводити ненадумані паралелі між розробками Р. Генона і нашого вітчизняного вченого. В цьому відношенні показовою може бути одна з принципово показових праць «Царство кількості й знамення часу», в чому кожен може легко переконатись, звернувшись зокрема до розділів, що безпосередньо стосуються психології, а також статистики, психоаналізу та ін. [див. 2]. До більш розширеного співставлення цих двох особистостей та їх наукових розробок, звичайна річ, треба звертатись не в масштабах одного-двох абзаців, а тут для продовження аналізу й серйозних дискусій ми подамо лише дві інтригуючі цитати з вказаної праці Р. Генона:

1) «Абсурдна ідея кількісної психології воістину є чи не найяскравішим ступенем заблукалого сучасного «сайєнтиста» [2, с. 41];

2) «Той факт, дуже значущий сам по собі, що сучасна психологія завжди розглядає тільки «підсвідоме» і ніколи «надсвідоме», яке логічно повинно б бути його корелятором, звичайно виходить за межі простого словникового способу висловлювань...» [2, с. 234].

Пояснимо, для чого були наведені ці дві цитати (а їх можна було б у роботах Р. Генона знайти безліч). Справа в тому, що Г. С. Костюк, який досконало знав математику (навіть викладав її) досить, скажімо так, стримано ставився до її нав'язливого залучання в психологію, про що засвідчував неодноразово. Й так само Г. С. Костюк був критично налаштований щодо психоаналізу, принаймні в його гіперболічних дозах.

Але про ці безперечно принципові для аналізу загального стану не тільки в психології мислення та творчості, але й у психології «взагалі», розгорнуті дискусії попереду.

Не вдаючись до будь-яких, тим більш конкретизованих, висновків, оскільки дана стаття є лише першою частиною їх циклу, зробимо наголос лише на тому, що теоретичні розробки Г. С. Костюка були свого часу авангардними, випереджаючими, і нині настає час звернутись до них, щоб більш адекватно й конкретно проаналізувати їх на фоні сучасних психологічних концепцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
2. *Генон Р.* Царство количества и знамения времени: Пер. с франц. – М.: Беловодье, 1994. – 304 с.
3. *Зиновьев А. А.* Фактор понимания. – М.: Алгоритм, 2006. – 528 с.
4. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
5. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. – М.: Прогресс, 1977. – 262 с.
6. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
7. Мышление и общение: активное взаимодействие с миром: сб. науч. трудов / Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 1988. – 138 с.
8. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 232 с.
9. *Пушкин В.Н.* Некоторые проблемы современной психологии мышления. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
10. Радянська психологічна наука за 40 років. – Зб. ст. за ред. чл.-кор. АПН РСФСР Г.С. Костюка. – Радянська школа, 1958. – 478 с.
11. *Розин В.М.* Мышление и творчество. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
12. Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология). – М.: Канон, 2004. – 352 с.
13. *Юлов В.Ф.* Мышление в контексте сознания. – М.: Академический проект, 2005. – 496 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Brushlinskii A. V.* Subekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie. – M.: Izd-vo «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «Modek», 1996. – 392 s.
2. *Genon R.* Tcarstvo kolichestva i znameniiia vremeni: Per. s frantc. – M.: Belovode, 1994. – 304 s.
3. *Zinovev A. A.* Faktor ponimaniia. – M.: Algoritm, 2006. – 528 s.
4. *Kostiuk G. S.* Izbrannye psikhologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1988. – 304 s.

5. Koul M., Skribner S. Kultura i myshlenie. – M.: Progress, 1977. – 262 s.
6. Moliako V. A. Tvorcheskaia konstruktologiya (prolegomeny). – K.: Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
7. Myshlenie i obshchenie: aktivnoe vzaimodeistvie s mirom: sb. nauch. trudov / Iarosl. gos. un-t. – Iaroslavl, 1988. – 138 s.
8. Psikhologicheskie issledovaniia intellektualnoi deiatelnosti / Pod red. O. K. Tikhomirova. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 232 s.
9. Pushkin V. N. Nekotorye problemy sovremennoi psikhologii myshleniia. – M.: Znanie, 1971. – 48 s.
10. Radianska psikhologichna nauka za 40 rokiv. – Zb. st. za red. chl.-kor. APN RSFSR H.S. Kostiuka. – Radianska shkola, 1958. – 478 s.
11. Rozin V. M. Myshlenie i tvorchestvo. – M.: PER SE, 2006. – 360 s.
12. Evoliutciia. Myshlenie. Soznanie. (Kognitivnyi podkhod i epistemologiya). – M.: Kanon, 2004. – 352 s.
13. Iulov V. F. Myshlenie v kontekste soznaniia. – M.: Akademicheskii proekt, 2005. – 496 s.

Moliako V. O. H. S. Kostiuk futurological methodology in the mental activity researches. On the modern stage of psychological researches as in the wide, and more narrow scopes, searching for new perspective approaches, we certainly turn to the work already done and, first of all, of course, to those that seem more adequate in terms of scientific ideas and hypotheses. Continuing many years of researches of the problems of creativity and thinking, we are particularly attentive to turning again and again to the works of an outstanding native scientist – H. S. Kostiuk, which, from our point of view, is still an unsurpassed pioneer in the development of mental activity sphere some specific components, which we will pay attention to in this and subsequent papers. Here we first emphasize that in the current rather saturated flow of the cognitive sphere studies of various levels and a particular direction it seems reasonable to pay special attention to the integral functioning of the psyche in terms of the namely mental activity, which absorbs, so to speak, the processes of thinking, perception first of all (the usual thing, neither memory nor attention, and even more emotionally-sensual and volitional, the linguistic components do not remain aloof, but we, as is generally accepted, to a greater extent leave them somewhat aloof for the usual analysis comfort). We also note that we, referring to the notion of mental activity, to a certain extent mean its synonymy with cognitive, their fundamental uniqueness, not least using this concept, which, from our point of view, more or less defines traditionally accepted in classical native psychology (and not only psychology) of "decoding" precisely these functions of the psyche, which are related to solving tasks, problems, decision-making.

Key words: thinking, mental activity, understanding, conceptions of cognitive activity.

Отримано 27.05.2019

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТУДЕНТАМИ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

Березова Л. В. Психологічний аналіз стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних задач. В статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження процесу конструктивно-технічної творчості, в основу якого покладена концепція стратегіальної організації та регуляції творчих процесів В. О. Моляко. Визначено та проаналізовано три рівні трансформації стратегій розв'язування творчих задач залежно від переважаючого прояву стратегій аналогізування, комбінування та реконструювання: алгоритмічний, умовно творчий, творчий. Виявлено, що при розв'язуванні конструкторських задач переважаючі мисленнєві дії за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторні формуються та функціонують упродовж кожного етапу процесу розв'язування. Вони можуть трансформуватися в переважаючі мисленнєві тенденції, якщо будуть виявлятися на кожному з етапів. Трансформація переважаючих мисленнєвих тенденцій аналогізування, реконструювання й комбінування в мисленнєві стратегії завершується настанням суб'єктивної впевненості в їх достовірності.

Ключові слова: творча діяльність; конструкторське мислення; конструктивно-технічна задача; мисленнєві стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання.

Березова Л. В. Психологический анализ стратегий решения студентами конструктивно-технических задач. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования процесса технического творческого конструирования, в основу которого положена концепция стратегической организации и регуляции творческих процессов В. А. Моляко. Определены и проанализированы три уровня трансформации стратегии решения конструктивно-технической задачи, которые обусловлены доминированием функционирования той или иной стратегии: алгоритмический, условно творческий, творческий. Выведено, что при решении конструкторских задач доминирующие мыслительные тенденции аналогизирования, комбинирования и реконструирования формируются и функционируют на каждом этапе решения задачи. Они трансформируются в доминирующие мыслительные тенденции при условии проявления на каждом из этапов решения. Трансформация преобладающих мыслительных тенденций аналогизирования, реконструирования и комбинирования в мыслительные стратегии подкрепляется субъективной уверенностью в их достоверности.

Ключевые слова: творческая деятельность; конструкторское мышление; конструктивно-техническая задача; мыслительные стратегии аналогизирования, комбинирования, реконструирования; трансформация стратегии.

Вступ. Науково-технічний прогрес зумовлює підвищення вимог до можливостей і ресурсів людини. Цим пояснюється зростання уваги до технічної творчості загалом і конструкторської як її різновиду зокрема. Тож закономірним є посилення інтересу сучасної психології до дослідження творчого мислення, що створює підґрунтя для формування особистості, яка здатна вирішувати творчі нестандартні завдання в галузі техніки.

Водночас творча діяльність людини певною мірою є конструюванням навколишнього світу. Різноманітна за зовнішніми ознаками діяльність людини є дотичною до спільного поняття «конструювання», що зумовлює актуальність його ґрунтового вивчення.

Вихідні передумови. Значний внесок у дослідження проблем творчості зробили вітчизняні та зарубіжні вчені, починаючи з Дж. Брунера, С. М. Василейського, Дж. Гілфорда, С. О. Грузенберга, В. Джемса, Д. М. Овсяннико-Куликовського, Т. Рібо, Е. П. Торренса та ін. Методологічні засади вивчення творчої діяльності відображено в працях Я. О. Пономарьова, С. Л. Рубінштейна, О. К. Тихомирова та ін., творчого мислення – А. В. Брушлинського, П. Я. Гальперіна, Г. С. Костюка, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, творчого мислення з позицій стратегіальної організації мисленевого процесу – В. О. Моляко, Л. А. Мойсеєнко, М. Л. Смұльсон, Т. М. Третяк, творчого процесу – Г. С. Альтшуллера, Г. Я. Буша, П. К. Енгельмейєра, В. А. Роменця, Г. Уолеса, П. М. Якобсона. Творчий процес розглядали науковці, виявляючи особливості розв'язування задач загалом (Г. О. Балл, Ю. І. Машбиць) і творчих (Л. Л. Гурова, А. Ф. Есаулов, І. С. Якиманська та ін.) та конструктивно-технічних зокрема (Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, Є. О. Мілерян, В. В. Рибалка, М. Л. Смұльсон та ін.).

Стратегіальний підхід до вивчення творчого мислення у вітчизняній психології започаткував В. О. Моляко. Він розробив концептуальні положення цього підходу, що набули подальшого розвитку в дослідженнях: творчого математичного мислення студентів (Л. А. Мойсеєнко), стратегіально-семантичного підходу до розвитку візуального мислення (С. М. Симоненко), дитячого конструювання (І. М. Біла), конструктивно-технічного мислення (Н. М. Латиш, Т. М. Третяк, Б. А. Якимчук), стратегій і тактик у діяльності вчителів (В. М. Чернобровкін), проблем розуміння творчих задач (П. С. Перепелиця, Н. А. Ваганова), особливостей образотворчої діяльності (О. В. Завгородня, Н. В. Медведева), стратегій аналогізування (В. С. Лозниця, Н. І. Череповська), комбінування (Т. М. Третяк), реконструювання (С. В. Шаванов), розв'язування творчих задач в ускладнених умовах (Ю. А. Гулько, В. З. Скакун), стратегій політичного професійного мислення (Т. М. Траверсе).

Формулювання цілей. Метою даної статті є аналіз стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних задач.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній психологічній науці чимало праць присвячено проблемі творчості (Е. де Боно, Дж. Брунер, Ж. Піаже, Е. П. Торренс та ін.). Концептуальні засади вивчення творчості розроблялися й вітчизняними психологами (Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, В. М. Дружинін, О. М. Дьяченко, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, Т. В. Кудрявцев, О. І. Кульчицька, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков, О. І. Савенков, Б. М. Теплов та ін.). В основі більшості їх досліджень – творча природа розвитку. Зокрема, уявлення про: творчий процес як мікроетап психічного розвитку (О. М. Матюшкін), незворотність онтогенезу та творчий характер розвитку як головний принцип психологічної педагогіки (В. П. Зінченко), формування творчих можливостей як основи розвитку особистості (В. В. Давидов), творчість як механізм розвитку (Я. О. Пономарьов), творчий розвиток як формувальний вектор психічного розвитку (В. Т. Кудрявцев). Ге-

незис ідей психології творчості, особливості загального підходу дослідження, динаміку перетворень цього підходу і тенденції її стратегіального напрямку було прослідковано Я. О. Пономарьовим, В. О. Моляко.

Для творчого мислення характерні певна новизна продукту, своєрідність його отримання; спрямування на породження нових ідей, пошук оригінального способу розв'язання завдань.

Базуючись на дослідженні теоретичних даних щодо стратегіального підходу в психології, поняття «стратегія» визначено, виходячи із системно-стратегіальної концепції діяльності В. О. Моляко, як більш-менш гнучку систему дій, об'єктивно та ситуативно зумовлених, у якій переважає тенденція до суб'єктивної переваги одних розумових дій над іншими.

Аналіз функціонування стратегій у конструктивному мисленні здійснено на основі досліджень В. О. Моляко, в яких учений виявив п'ять основних стратегій, а точніше, стратегіальних форм конструкторської творчої діяльності, стратегіальних тенденцій: стратегію пошуку аналогів, стратегію комбінування, стратегію реконструктивних дій, універсальну стратегію та стратегію випадкових підстановок.

Стратегічні операції, які передбачені планом, задумом дій, варто вважати такими, що визначають стратегію розв'язування всієї задачі (В. О. Моляко). Стратегія розв'язування конструктивно-технічної задачі розвивається паралельно з процесом пошуку розв'язку і детермінується мисленнєвою стратегіальною тенденцією. Критеріями стратегії розв'язування конструктивно-технічної задачі є розв'язки (проміжний чи кінцевий), зміст запитань, висловів, замальовок, макетів чи моделей розв'язків. Стратегія пов'язана з ланцюгом суб'єктивних переваг при виборі того чи іншого орієнтира шляхом перетворення конкретної мікроструктури тощо, а також із розподілом конкретних дій, що сприяють досягненню бажаного результату.

Отже, під *трансформацією стратегій* розв'язування конструктивно-технічних задач запропоновано розуміти, ґрунтуючись на наукових доробках В. О. Моляко та Т. М. Третьяк, певні об'єктивно й ситуативно визначені дії суб'єкта, пов'язані зі зміною того «інструменту», за допомогою якого студент розв'язував задачу, і які являють собою більшою чи меншою мірою організовану систему конструктивних дій (в ідеалі – стратегій), спрямованих на побудову шуканого розв'язку. Трансформація стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач – це перетворення переважаючих мисленнєвих дій у мисленнєві стратегії.

Таке визначення певною мірою стосується трансформації мисленнєвих тенденцій, які виникають на певному етапі пошукового процесу як мисленнєвого вибору застосувати аналогію чи реконструкцію або комбінування. Такі мисленнєві дії можуть стати переважаючими, перетворитися в мисленнєві тенденції діяти в певному напрямку. За відповідних умов переважаючі мисленнєві тенденції можуть трансформуватися в мисленнєві стратегії. Як відомо, пошуковий процес, спрямований на вирішення певної проблеми (задачі), включає в себе три складові: розуміння, формуван-

ня задуму розв'язку та апробацію. Відзначено, що трансформація мисленнєвих стратегій проходить у межах цих складових процесів.

Згідно з дослідженням Т. М. Третяк, трансформація стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач розглядається через такі рівні: низький – характеризується зміною структури в інформаційному потенціалі суб'єкта, таким чином процес розв'язування експериментальних задач спрямований на побудову цих структур, а отже, при цьому спостерігаються прояви стратегіальної тенденції аналогізування, оскільки робота зводиться до формування образу шуканої структури, його уточнення, удосконалення; середній – характеризується сформованістю робочих структур належним чином, так, що відбувається трансформація стратегії розв'язування задачі: стратегія ускладнюється за змістом: здійснюється перехід до комбінування в процесі розв'язування задачі, також поширюється масштаб функціонування стратегії; високий – характеризується сформованістю робочих структур, під впливом яких відбувається трансформація стратегії розв'язування задачі: стратегія ускладнюється за змістом: здійснюється перехід до реконструювання в процесі розв'язування конструктивно-технічної задачі, тобто переважає стратегіальна тенденція реконструювання.

Такий поділ проведено з позиції наявності чи відсутності робочих структур. Хоча необхідно зауважити, що аналіз різних позицій науковців не зовсім кореспондується з таким поділом. Розподіл трансформацій стратегій розв'язування конструктивно-технічної задач через рівні необхідно проводити з урахуванням якості (спектра проникнення в пошуковий процес) послуговування мисленнєвими діями за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторними.

За таким критерієм *алгоритмічний* рівень трансформації мисленнєвої стратегії характеризується аналогізуванням за близькими аналогами, комбінуванням через прості перестановки, реконструюванням як дією від супротивного (коли умова й вимога задачі міняються місцями); *умовно творчий* рівень трансформації мисленнєвої стратегії характеризується аналогізуванням за більш віддаленими аналогами, комбінуванням через зміну форми чи розмірів, реконструюванням як дією від найменш відомого, зрозумілого в умові задачі; *творчий* рівень трансформації мисленнєвої стратегії характеризується аналогізуванням як результатом більш чи менш тривалої мисленнєвої роботи, яка містить епізодичні результати комбінування чи реконструювання. На цьому рівні трансформація стратегії комбінування здійснюється шляхом численних перестановок, зміни форм, параметрів віддалених аналогів, а реконструювання – на основі віднайденого нового ракурсу застосування відомого, часто після попереднього комбінування.

За такої градації рівнів трансформації можна говорити про три рівні в мисленнєвих стратегіях аналогізування, комбінування, реконструювання, але не тільки. До такого розподілу можна включити й змішану стратегію, і стратегію випадкових підстановок (коли характер її переважаючих дій набуває певного рівня).

Таким чином, *трансформація стратегій* розв'язування конструктивно-технічних задач – це процес перетворення переважаючих мисленневих дій у мисленнєві стратегії, який на початковому етапі включає мисленнєві дії, що формуються як переважаючі стратегіальні тенденції, і далі, за умови суб'єктивної впевненості в достовірності мисленневих результатів, трансформуються у мисленнєві стратегії аналогізування, комбінування та реконструювання.

В ході емпіричного дослідження розглянуто особливості функціонування стратегій та їх трансформації під час розв'язування конструктивно-технічних задач у звичайних умовах.

Процес розв'язування будь-якої конструкторської задачі – це багатуступінчастий процес наближення до бажаного результату через актуалізацію різноманітних конструкторських понять, через трансформування виникаючих образів технічних об'єктів, через висування, перевірку й відбір різних ідей (гіпотез). Тобто пошук розв'язку конструкторської задачі розпочинається під впливом асоціацій, образів, понять, що входять до складу умови задачі і які спонтанно виникають у свідомості того, хто розв'язує її – актуалізуються після ознайомлення з умовою задачі. Відбувається їх селекція – виділяються найбільш оптимальні у контексті запропонованої задачі.

Конструювання орієнтирів у процесі побудови розв'язку здійснюється за структурними, функціональними чи структурно-функціональними ознаками. За результатами дослідження виявлено домінування структурного конструювання при виборі орієнтирів з метою формування проекту розв'язку в процесі розв'язування всіх трьох конструктивно-технічних задач: задача № 1 (28,3 %), задача № 2 (43,7 %) і задача № 3 (71,1 %); функціонального конструювання: № 1 (25,3 %), задача № 2 (7,7 %) та задача № 3 (37,0 %) і структурно-функціонального конструювання: № 1 (13,7 %), задача № 2 (18,7 %) та задача № 3 (16,0 %).

На першому етапі розуміння умови конструкторської задачі, коли сконструйоване певне суб'єктивне уявлення щодо її змісту, під впливом наявних технічних знань, досвіду, навичок виникає певне первинне поняття розв'язку конкретної конструкторської задачі. В усіх випадках воно є суб'єктивним баченням об'єктивних умов задачі, у тому числі тих, урахування яких забезпечує знаходження адекватного розв'язку. На основі отриманих емпіричних даних встановлено, що залежно від масштабу розуміння досліджуваним основною завданням умови задачі актуалізуються та конструюються різні за характером образи-орієнтири, реалізація яких у процесі конструювання шуканого розв'язку здійснює варіативний вплив на формування певного орієнтира різних за змістом первинних понять про розв'язок.

Процес формування гіпотези розв'язку конструкторської задачі, базуючись на певному рівні технічних знань, є, з одного боку, процесом поетапної трансформації та переосмислення таких знань, з іншого – процесом здобування нових знань. Адже в разі неможливості розв'язати експериментальну задачу відразу, тобто шляхом актуалізації відповідного, адекватного образу-

розв'язку, досліджуванним доводиться спрямовувати свої розумові дії на вивчення більшої кількості, іншої якості взаємозв'язків між структурними елементами задачі, тобто на переосмислення актуалізованих технічних знань. Водночас формування гіпотези розв'язку – це створення нового технічного об'єкта, тобто утворення нового технічного знання, яке надалі посяде своє місце в суб'єктивній системі знань.

Конструкторська задача містить не лише умову та вимогу, а ще й правила перетворення технічної ситуації – правила маніпулювання технічними об'єктами. Такі правила значною мірою регламентують дії досліджуваних, адже процес розв'язування нової задачі пов'язаний із численними перетвореннями вихідних даних. Ці перетворення сприяють розвиткові гіпотези розв'язування, її деталізації.

У процесі розв'язування конструкторської задачі гіпотеза задачі постає як загальна схема, що визначає послідовність розв'язання. Ця послідовність є внутрішнім планом дій, що сприяє подальшому мисленнєвому перетворенню структурних об'єктів задачі й постійному зіставленню отриманих результатів з умовою задачі.

При розв'язуванні конструкторських задач студентами первинне поняття розв'язку може виникати у вигляді ідеї або візуального образу. Потім первинне поняття розв'язку розвивається за допомогою прогнозування. Зміст гіпотез в обох випадках дещо різний. У першому випадку гіпотези стосуються структурних елементів, взаємозв'язків між ними, у другому – вибудовуються на основі певного переміщення вихідних об'єктів, певної добудови, при цьому відбуваються зміни їх параметрів, координат тощо.

До того ж, при розв'язуванні конструкторських задач, на етапі перевірки сформованого проекту розв'язку, досліджувані отримували оцінку свого проекту і, у разі потреби, доопрацьовували нечіткий, не до кінця розроблений проект. Спостерігалася різниця за змістом перевірки проекту розв'язку. Деколи перевірка здійснювалася формально, деколи вона перетворювалася у рутинний етап пошукового процесу. Проте, зафіксовано випадки, коли вона трансформувалася у творчий процес, який продовжував чи доповнював пошуковий процес, спрямований на знаходження розв'язку задачі.

Проведене дослідження підтверджує, що якісна характеристика відмінностей пошукової діяльності при розв'язуванні конструкторських задач пов'язана з функціонуванням суб'єктивних мисленнєвих тенденцій у тих, хто їх розв'язує. Такі тенденції мають різну стійкість: деякі з них можуть бути яскраво вираженими та фіксуються впродовж усього процесу розв'язування, інші – мають епізодичний характер. Детально проаналізовано процес трансформації мисленнєвих тенденцій у конструкторському мисленні студентів, які розв'язували задачі у звичайних умовах. Досліджено прояви мисленнєвих тенденцій у студентів при розв'язуванні експериментальних конструкторських задач у процесі розуміння, формування та апробації задуму й з'ясовано дію мисленнєвих переваг та їх трансформацію в пошукових діях студентів.

Тенденції в мисленні, що виявляються в пошуковому процесі та виражаються в суб'єктивній перевазі щодо використання дії за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторних дій, разом із настанням суб'єктивної впевненості в правильності розв'язку, сприяють суб'єктивному усвідомленню сутності розв'язку: його змісту, спрямованості дій, завдяки яким його досягнуто. Усе це разом становить стратегію мисленневих дій суб'єкта. При цьому, якщо переважають мисленневі вподобання до аналогізування (реконструювання чи комбінування) упродовж усього пошукового процесу, то таку стратегію називають *стратегією аналогізування (стратегією реконструювання чи стратегією комбінування)*. Якщо ж переважаючі мисленневі дії спостерігаються впродовж певного етапу (чи етапів) процесу розв'язування, то таку стратегію називають *змішаною*.

Однак, функціонування мисленневих тенденцій у пошуковій діяльності досліджуваних не завжди характеризується їх трансформацією в переважаючі мисленневі тенденції, а відтак, і трансформацією в мисленневі стратегії (табл. 1).

Таблиця 1.

Частота реалізації різних мисленневих дій при розв'язуванні студентами задач у звичайних умовах, %

Якість	Мисленневі дії				
	Дії за аналогією	Реконструктивні дії	Комбінаторні дії	Змішані дії	Σ
Мисленневі тенденції	57,3	9,1	17,1	10,4	93,9
Переважаючі мисленневі тенденції	43,6	5,5	13,9	7,2	70,2
Мисленневі стратегії	38,1	3,1	4,4	6,1	51,7

Аналіз кількісних показників трансформації мисленневих тенденцій свідчить, що з 93,9 % досліджуваних, які розпочали пошукові дії, що мали ознаки мисленневої тенденції (діяти за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторні), лише у 70,2 % студентів такі дії перетворилися в переважаючі мисленневі тенденції, і лише для 51,7 % з них трансформувалися в мисленневі стратегії аналогізування, реконструювання, комбінування та змішану стратегію. За якістю мали місце прояву стратегій алгоритмічного й умовно творчого рівнів.

Розв'язування конструкторської задачі – це багатоступінчастий процес наближення до бажаного результату через активізацію різноманітних знань, досвіду суб'єкта, актуалізацію конструкторських понять і трансформування виниклих образів технічних об'єктів, через висування, перевірку й відбір різних ідей (гіпотез). Мисленневі дії, що використовуються, дають змогу

здійснити аналіз умови задачі, виокремити основні елементи (структуру, функцію) та здійснювати пошук розв'язку, орієнтуючись на структурні або функціональні характеристики механізмів, знаходити подібне в порівнюваних механізмах, комбінувати та протиставляти структурно-функціональні властивості частин тощо.

Трансформація мисленневих стратегій у процесі розв'язування конструкторських задач розпочинається з виникнення мисленневих дій за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторних дій, перетворюється у переважаючі мисленневі тенденції використання таких дій і завершується суб'єктивним переконанням у їх результативності.

Психологічною сутністю процесу розуміння є зіставлення нової інформації про досліджуваний об'єкт із наявними в суб'єкта еталонами. Під впливом асоціацій, образів, понять, що входять до складу умови задачі і які спонтанно виникають у свідомості того, хто розв'язує, розпочинаються перші мисленневі дії, які спрямовані на їх перетворення (дії за аналогією, усупереч аналогії, комбінаторні дії). У процесі розуміння умова задачі перекладається на «свою мову», детально обстежуються складові, висуваються й перевіряються гіпотези. Мисленневі дії при цьому можуть мати один і той самий напрямок (дії за аналогією, усупереч аналогії, комбінаторні дії). Якщо такий напрямок існує, то це свідчить, що в процесі розуміння зародилася мисленнева тенденція аналогізування, реконструювання чи комбінування. Дії, які використовувалися епізодично, трансформуються в мисленневу тенденцію.

Мисленневі дії при виборі орієнтирів для майбутнього розв'язку, формуванні провідної ідеї розв'язку й побудові проекту розв'язку у процесі формування задуму, є також діями за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторними. Такі дії можуть бути продовженням аналогічних дій, які використовувалися при розумінні задачі. Якщо це відбувається, настає переконання в результативності саме так спрямованих дій і мисленнева тенденція перетворюється у домінуючу, тобто трансформується в переважаючу мисленневу тенденцію аналогізування, реконструювання чи комбінування.

Апробація проекту розв'язку, сприяючи конкретизації й деталізації уявлення про розв'язок і формуючи суб'єктивну впевненість у його достовірності, перетворює його з проекту у розв'язок. Це також здійснюється за допомогою дій за аналогією, усупереч аналогії чи комбінаторних дій. Оскільки на цей момент уже сформувалася переважаюча мисленнева тенденція аналогізування, реконструювання чи комбінування, то зазвичай вона продовжує організовувати та спрямовувати апробаційні дії, у результаті яких є суб'єктивна впевненість у правильності знайденого розв'язку. Долучення такої суб'єктивної впевненості трансформує переважаючу мисленневу тенденцію в мисленневу стратегію.

Якщо переважають мисленневі вподобання до аналогізування реконструкцій чи комбінування впродовж усього пошукового процесу, то формуються стратегії аналогізування, реконструювання чи комбінування. Якщо ж переважаючі мисленневі дії мають місце впродовж певного етапу (чи етапів) процесу розв'язання, то формується змішана стратегія. У мисленневій діяль-

ності досліджуваних переважали мисленнєві тенденції аналогізування. Трансформація переважаючих мисленнєвих тенденцій у мисленнєві стратегії спостерігалася на алгоритмічному й умовно творчому рівнях.

Висновки: 1. Процес розв'язування нової конструкторської задачі є моделлю творчого конструкторського процесу, який включає розуміння умови задачі (виявлення структурних елементів, що входять до складу задачі, їх властивостей і функцій, з'ясування взаємозв'язку між ними через співвідношення нового з відомим для осягнення смислу технічної інформації); формування проекту розв'язку (задуму) задачі (мисленнєве оперування об'єктами конструювання, висування та перевірка гіпотез); апробація (порівняльна взаємодія отриманих результатів з існуючою суб'єктивною системою технічних знань та змістом конструкторської проблеми, що вирішується).

2. Встановлено, що трансформація стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач – це процес перетворення переважаючих мисленнєвих дій у мисленнєві стратегії, який на початковому етапі включає мисленнєві дії, що формуються як переважаючі стратегіальні тенденції й далі, за умови суб'єктивної впевненості в достовірності мисленнєвих результатів, трансформуються в мисленнєві стратегії.

3. Виокремлено три рівні трансформації стратегій розв'язування конструктивно-технічної задачі, для кожного з яких характерне переважання тих чи інших стратегій: *алгоритмічний* рівень трансформації мисленнєвої стратегії характеризується аналогізуванням за близькими аналогами, комбінуванням через прості перестановки, реконструюванням як дією від супротивного (коли умова й вимога задачі міняються місцями); *умовно творчий* рівень трансформації мисленнєвої стратегії характеризується аналогізуванням за більш віддаленими аналогами, комбінуванням через зміну форми чи розмірів, реконструюванням як дією від найменш відомого, зрозумілого в умові задачі; *творчий* рівень трансформації мисленнєвої стратегії характеризується аналогізуванням як результатом більш чи менш тривалої мисленнєвої роботи, яка містить епізодичні результати комбінування чи реконструювання. На цьому рівні трансформація стратегії комбінування здійснюється шляхом численних перестановок, зміни форм, параметрів віддалених аналогів, а реконструювання – на основі віднайденого нового ракурсу застосування відомого, часто після попереднього комбінування.

Перспективи подальших досліджень. В ході подальших досліджень варто здійснити розробку засобів стимуляції трансформації мисленнєвих тенденцій студентів у мисленнєві стратегії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. Моляко В. О. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.

3. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Радянська школа, 1983. – 93 с.
4. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В. О., Коваленко А. Б., Семиченко В. А., Третяк Т. М. та ін.]; за загальною ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 308 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Moliako V. O. Kontsepsiia tvorchoho spryimannia / V. O. Moliako // Aktualni problemy psykholohii: Problemy psykholohii tvorchoosti: Zbirnyk naukovykh prats / Za red. V. O. Moliako. – Т.12. – Вип. 5. – Ch.1. – Zhytomyr, 2008. – S. 7-14.
2. Moliako V. O. Psykholohichni zakonomirnosti tvorchoho spryimannia informatsiinykh indyktoriv realnosti : monohrafiia / V. O. Moliako, I. M. Bila, N. A. Vahanova [ta in.]; za red. V. O. Moliako. – К., 2015. – 144 s. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
3. Moliako V. A. Psikhologia reshenia shkolknikami tvorcheskikh zadach. – К.: Radianska shkola, 1983. – 93 s.
4. Tvorcha diialnist v uskladnenykh umovakh / [Moliako V.O., Kovalenko A.B., Semychenko V.A., Tretiak T.M. ta in.]; za zahalnoiu red. V.O.Moliako. – К.: Osvita Ukrainy, 2007. – 308 s.

Berezova L. V. Psychological analysis of strategies of construction-technical tasks decision by students. The concept of the strategy of organization and regulation of creative processes by V.O. Moliako is the base of results of the theoretic-empirical research of constructive-technical creativity process and it is presented in the paper. Three levels of transformation of strategy of the solution of constructive-technical task which are caused by domination of functioning of this or that strategy are defined and analysed: algorithmic, conditionally creative, creative. It is revealed that at the solution of design tasks the dominating cogitative trends of an analogizirovaniye, combination and reconstruction are formed and function at each stage of the solution of a task. They are transformed to the dominating cogitative trends on condition of manifestation on each of decision stages. Transformation of the prevailing cogitative trends of analogy, reconstruction and combination in cogitative strategy is supported with subjective confidence in their reliability. The methods and techniques of empirical research are given, the transformation process of solving by students constructive-technical tasks is described. In particular the three levels of analysis and transformation strategy of creative tasks solving depending on the predominant manifestation of analogy, combination and reconstruction strategies: algorithmic, prearranged creative, creative are determined. It is identified that under normal conditions for design problems solving the thinking actions are predominant contrary to analogy or combinatorial are formed and operated during each stage of the solving process (understanding, building plan interpretation, testing plan). They can be transformed into the prevailing thinking trends if they occur at each stage. The transformation of thinking prevailing trends is similar, reconstruction and combination of thinking strategies complete the subjective confidence in their reliability. In complicated conditions for constructive-technical task solving (self-limiting and solving time, speed sketching, incomplete condition of formulated task, overload condition of task), thinking action of the analogy, in contrary to analogy or combinatorial, functioning during all process stages, it is not always urgently transformed into the thinking prevailing actions of each of them and therefore they are not transformed into the thinking prevailing trends, which reduce the number of existing thinking strategies. In some complicated conditions, prevailing thinking strategies are dominant at the stage of conception formation, at the stage of understanding the conditions of a task have the episodic character.

Key words: creative activity; design thinking; constructive-technical task, thinking strategies of analogy, combination, reconstruction, transformation of strategy; complicated conditions.

Отримано 17.05.2019

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Біла І. М. Психолого-педагогічні засади технологічного підходу до розвитку творчого мислення особистості. У статті розглядається технологічний підхід до розвитку творчого мислення особистості. Він передбачає особистісно-орієнтоване навчання, яке визначає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності, розв'язування задач, творчого, критичного мислення. Технологія розвитку творчого мислення, яка передбачає керівництво процесом навчання, організацію та мотивацію пізнавальної діяльності учнів і контроль цієї діяльності, включає педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття умінь та формування особистісних якостей суб'єкта, його компетентностей і діагностику якості освітнього процесу. Ефективним розвивальним та діагностичним інструментарієм визначення якісної оцінки творчої мисленнєвої діяльності на всіх етапах онтогенезу є евристичні, проблемні, дослідницькі творчі задачі. Результатом впровадження в освітній процес технології розвитку творчого мислення є формування творчої особистості – суб'єкта діяльності, який виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують йому здатність породжувати якісно нові ідеї та цінності, а також сприяють саморозвитку та прогресу суспільства.

Ключові слова: технологічний підхід, освітній процес, творче мислення, технологія розвитку творчого мислення, творча задача.

Біла И. Н. Психолого-педагогические аспекты технологического подхода к развитию творческого мышления личности. В статье рассматривается технологический подход к развитию творческого мышления личности. Он предусматривает личностно-ориентированное обучение, которое определяет смещение акцента с информационно-гностического подхода на развивающий и деятельностный, в основе которого формирование личности, способной к активной творческой деятельности, решению задач, творческому, критическому мышлению. Технология развития творческого мышления, предусматривает руководство процессом обучения, организацию и мотивацию познавательной деятельности учащихся и контроль этой деятельности, включая педагогическое целеполагание, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение умений и формирование личностных качеств субъекта, его компетенций и диагностику качества образовательного процесса. Эффективным развивающим и диагностическим инструментарием определения качественной оценки творческой мыслительной деятельности на всех этапах онтогенеза являются эвристические, проблемные, исследовательские творческие задачи. Результатом внедрения в образовательный процесс технологии развития творческого мышления является формирование творческой личности – субъекта деятельности, который проявляет развитые творческие способности, творческую мотивацию, творческие умения, обеспечивающие ему способность порождать качественно новые идеи и ценности, а также способствуют саморазвитию и прогрессу общества.

Ключевые слова: технологический подход, образовательный процесс, творческое мышление, технология развития творческого мышления, творческая задача.

Постановка проблеми. Шалений ритм сучасного життя ставить перед людиною складні соціально-економічні, політичні і культурні завдання. Зі

слів П. Щедровицького початок ХХІ ст. можна охарактеризувати як «час боротьби людських ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини. Ті країни і регіони, які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій можуть перетворитися на «звалище людських відходів» [17, с. 46].

Сьогодні як ніколи нам важливо мати здатність здобувати знання і використовувати їх для вирішення величезної кількості надзвичайно складних завдань. Перед кожним з нас стоїть безліч проблем: від вибору дієти, яка корисна для здоров'я чи одягу, який є одночасно і модним, і комфортним до вибору актуальної професії, актуального роду діяльності.

Науковці та практики із впевненістю стверджують, що ключовими навичками для багатьох професій стануть: критичне мислення, емоційний інтелект, вміння аналізувати і робити вибір з величезної кількості інформації, комунікація з людьми і машинами, креативність. Тож не дивно, що у світовому освітньому процесі з'явився новий тренд – навчання критично та креативно мислити. І це справді мало не найкорисніші вміння для людини.

Метою нашого дослідження є пошук шляхів розвитку мислення, удосконалення його функцій на етапі особистісного самоздійснення та саморозвитку.

Зауважимо, що наші навчальні заклади традиційно вимагають, щоб молоді люди вивчали, запам'ятовували, ефективно засвоювали інформацію, вміли вирішувати задачі, успішно адаптуватися, але, на жаль, сьогодні не віднайдено ефективного способу вирішення цих завдань.

Нові вектори суспільного розвитку, запити користувачів освітніми послугами стимулюють потребу в розробленні нових психолого-педагогічних конструкцій управління освітнім процесом. Освітня парадигма ХХІ століття наполегливо пропонує використовувати креативні психолого-педагогічні технології, суть яких полягає в творчому підході до вирішення проблеми організації педагогічного процесу, в ході якого інтереси і цінність особистості є домінуючим компонентом організації і змісту навчальної діяльності.

Аналіз наукових публікацій. Найкраще, на нашу думку, завданню ефективного управління освітнім процесом, його проектуванню та плануванню відповідає технологія розвитку творчого мислення, що має у своїй основі наукові теорії і концепції.

Так, науковим підґрунтям технологічного підходу в освітньому процесі є філософсько-психологічні положення культурно-історичного підходу до психічного розвитку людини та концепції його діяльнісної сутності (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. М. Максименко, С. Л. Рубінштейн); основні наукові положення про процес творчості, її роль у формуванні особистості (В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, Б. М. Теплов); основні висновки досліджень винахідницької діяльності (Г. Я. Буш, С. М. Василейський, Т. В. Кудрявцев, Є. О. Мілерян, П. М. Якобсон); теоретичні надбання психології розв'язання творчих задач (А. В. Брушлинський, Л. Л. Гурова,

В. В. Знаков, А. Б. Коваленко, Ю. К. Корнілов, Г. С. Костюк, Л. А. Мойсеєнко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров); принципи єдності теорії і практики, гуманізації та демократизації освіти.

Саме поняття «технологія» тісно пов'язане із поняттям технічного прогресу. Технологізація, як неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень, є суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «технологія» та «технологічний підхід» використовуються доволі широко. Слід врахувати, що термін «технологія» – грецького походження: *techné* – мистецтво, майстерність, *logos* - наука, закон; наука про майстерність [14].

У «Глосарії термінів з технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) це поняття сформульовано як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти [3].

Виклад результатів дослідження. За основу свого дослідження ми обираємо поняття «технологія» як науково-обґрунтованої системи дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямований та поетапний розвиток особистості, її психологічних якостей та компетенцій.

Технологія розвитку творчого мислення, що є водночас і розвивальною, освітньою технологією, є комплексною інтегрованою системою, яка включає впорядковану кількість операцій та дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття умінь та формування особистісних якостей суб'єкта, його компетентностей і діагностику якості освітнього процесу.

Будь-яка розвивальна технологія передбачає керівництво процесом навчання, що включає організацію і мотивацію пізнавальної діяльності учнів і контроль цієї діяльності. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст керівних дій, тобто змінює подальшу організацію навчальної діяльності [10, С. 395]. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів за певних умов. Провідним у будь якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах, на думку І. М. Дичківської, є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів [4, С. 56].

Освоєння та застосування різних розвивальних освітніх технологій, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Основний зміст застосування психологічних технологій полягає у внесенні змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. Технологічний підхід передбачає особистісно-орієнтоване навчання, яке визначає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності, розв'язування задач, творчого, критичного мислення.

Психологічні технології забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Саме технологія творчого мислення є технологією становлення творчої думки, формування творчої особистості. Ефективність її застосування ми визначаємо за наступними критеріями: розвиток творчого мислення, його властивостей (продуктивність, оригінальність, гнучкість), глибина, усвідомленість, системність засвоєння знань; розвиток ціннісних орієнтацій особистості; розвиток навичок рефлексії; самореалізація учасників освітнього процесу.

Кінцевим результатом впровадження в освітній процес технології розвитку творчого мислення є формування творчої особистості – суб'єкта діяльності, який виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують йому здатність породжувати якісно нові ідеї та цінності, які сприяють саморозвитку та прогресу суспільства.

Основним інструментом технологічного процесу є творче мислення як оригінальність і незвичність висловлюваних ідей, прагнення до інтелектуальної новизни у вирішенні завдання (проблеми), здатність бачити предмет (можливості його використання) під новим кутом зору і продукувати ідеї у невизначеній ситуації [14].

Тобто у технологічному процесі творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або вдосконаленого вирішення тієї чи іншої задачі. На думку науковців, (Г.Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон), поруч із креативним, завжди йде критичне мислення, яке тестує запропоновані ідеї: чи можуть бути застосовані вони, і як можна їх удосконалити. Воно передбачає: аналіз, синтез і обґрунтування оцінки достовірності чи цінності інформації; вміння сприймати ситуацію глобально, шукати причини та альтернативні рішення; здатність не тільки відстоювати свою позицію, а й змінювати її на основі аргументів та фактів; вміння приймати непрості рішення. Тобто критичне мислення являє собою перевірку запропонованих рішень з метою визначення області їх можливого застосування [8, С. 231]. На думку С.Л. Рубінштейна, критичність – суттєва ознака зрілого розуму [15, С. 317].

Варто наголосити, що дієвою формою творчої діяльності, джерелом розвитку творчості, творчого мислення є творчі задачі. У тих випадках, коли людина довго і наполегливо вирішує важку для неї мисленнєву задачу або проблему мислення, як процес, виступає найбільш чітко. Проблемна ситуація є початковим моментом мисленнєвого процесу і саме проблемною ситуацією визначається залученість особистості у мисленнєву діяльність [15, С. 317].

Під задачею, як правило, розуміють задану або сформульовану самостійно проблему, що вимагає від суб'єкта визначених дій або знаходження відповіді на те чи інше запитання, що міститься в умові. Часто задача розглядається як деякий зовнішній чинник, що і зумовлює активність суб'єкта. Задача з поставленою метою і відсутністю засобів її досягнення і називається творчою, а мислення визначається як процес розв'язування творчих задач [11, С. 13].

В процесі самостійного розв'язування задач у суб'єкта накопичується досвід самостійного пошуку, формуються психічні структури, навички творчого

мислення, необхідні для успішної адаптації, ефективної діяльності. Розв'язування творчої задачі складає для суб'єкта певну складність, вимагає пошуку особливих засобів розв'язування (нових способів, методів). У випадку, коли суб'єкт не має таких готових засобів, він змушений у процесі розв'язування самостійно визначати, проектувати шлях і спосіб знаходження розв'язку.

На думку С.Л. Рубінштейна, мисленнева задача – це задача завжди творча, у результаті розв'язання мисленневої задачі виникає нове знання, що задовольняє необхідній видозміні ситуації [15, с. 317]. В процесі розв'язування мисленневої задачі або проблеми об'єкт, що пізнається, включається в нову систему відношень і завдяки цьому виявляється в новій якості. Все це зразу ж відкриває перспективу чи направленість мислення на пошук і відкриття до цього часу невідомих, але існуючих властивостей об'єкта [2, с. 135]. Саме цей момент дозволяє розглядати процес розв'язування творчої задачі як модель творчої діяльності.

Психологічна структура задачі, проблемної ситуації містить три головні компоненти (О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров): а) пізнавальну потребу, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності; б) невідоме знання чи спосіб дії (тобто предмет потреби), які досягається; в) інтелектуальні можливості людини, які включають її творчі здібності та минулий досвід, що наче визначають діапазон виникнення пізнавальної потреби [9, с. 34].

У будь-якому разі в процесі розв'язування задачі людина поступово чи стрибкоподібно прогнозує шукане і завдяки цьому формує, шукає, відкриває спосіб розв'язування, який на певній стадії процесу виступає, на її думку, як той, що найбільше підходить.

У процесі пошуку рішення задачі суб'єкт оперує не лише засвоєними знаннями і попереднім досвідом, але й видозмінює окремі ознаки понять, розкриває зміст, збагачує їх новими ознаками, змінює і розгортає саму задачу, в значній мірі творить нову інформацію та її активно переробляє. Якщо вдало застосовані процедури і методи пошуку, творчий пошук призводить до розв'язання.

Науковці розрізняють задачі за певними критеріями. Г.С. Костюк, враховуючи досить широке коло задач, які доводиться розв'язувати людині у процесі її діяльності, особливу увагу приділяє учбовим. Із системи учбових задач він вичленовує проблемні та неproblemні, пізнавальні, комунікативні й практичні. У цій класифікації знаходить своє відображення і диференціація за рівнем складності та проблемності [6, с. 423]. Глибокий аналіз структури, основних типів задач, способів та процесів їх розв'язування пропонує Г.О. Балл. У своїх дослідженнях він виділяє рутинні та нерутинні задачі. Для перших характерною ознакою є наявність алгоритму рішення, яким володіє суб'єкт, для інших – відсутність такого алгоритму. Типовим прикладом нерутинних задач є «проблемні ситуації» у проблемному або розвивальному навчанні [1, с. 65]. В.О. Моляко розглядає педагогічні ситуації-задачі та творчі задачі, вирішення яких відбувається в ускладнених (і навіть кризових та екстремальних) умовах. «Творчою задачею» він називає «таку, яка вся цілком являється новою,

незнайомою для суб'єкта, або ж, по меншій мірі, містить значну новизну, що і визначає значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язування» [7, с. 207]. Розкриваючи особливості творчої задачі, Д. Пойя пише: «Задача, яку ви розв'язуєте може бути скромною, але вона кидає виклик вашій допитливості і змушує вас бути винахідливим і, якщо ви розв'язуєте її власними силами, то ви зможете відчутти напругу розуму, яка веде до відкриття і насолоджуватись радістю перемоги [12, с. 5]. Таким чином, розв'язування творчої задачі повинно призвести до чогось нового, до відкриття. Аналогічні погляди висловлюються в працях А.Ф. Есаулова, Т.В. Кудрявцева, О.М. Матюшкіна. Так, О.М. Матюшкін називає проблемною (творчою) задачею таку, яка вимагає виявлення нових відношень, не даних в умові задачі, або способів перетворення умов, які невідомі суб'єкту [9]. У свою чергу Я.О. Пономарьов вважає, що творчі задачі можна поділити на два класи. До першого – належать задачі, які можуть бути розв'язані засобами планомірного використання суб'єктом усвідомлюваних способів і прийомів. Другий клас задач складають ті задачі, протиріччя яких більш глибокі й розв'язування їх обов'язково опосередковується не усвідомлюваними спочатку знахідками. Суттєва ознака даного класу задач – обов'язкове залучення тих рівнів, які знаходяться у сфері неусвідомлюваного. Знання, отримані внаслідок розв'язання творчої задачі другого класу, можна інтерпретувати як стрибок у розвитку; знання, здобуті в результаті розв'язування творчих задач першого класу, – як поступовість у розвитку [13]. Те, що існує два види мислення, два шляхи розв'язування задач доводять і дослідження лауреата Нобелівської премії (2002) Д. Канемана. Протагоністом свідомого, раціонального мислення він називає емоційне, інтуїтивне мислення, яке не піддається алгоритмізації. Управління цим процесом будується за принципом створення умов, які сприяють виникненню інтуїтивного розв'язання [5].

Наразі найкращим засобом розвитку мисленнєвої діяльності на всіх етапах онтогенезу є евристичні, проблемні, дослідницькі творчі задачі, при розв'язуванні яких суб'єкт не лише самостійно використовує вже набуті знання, вміння, навички, але й відшуковує новий для них спосіб реалізації. Саме ці задачі можуть стати ефективним розвивальним та діагностичним інструментарієм визначення якісної оцінки творчої мисленнєвої діяльності.

Варто зазначити, що значимими є умови організації задачної ситуації. Для успішної мисленнєвої діяльності важливо правильно поставити задачу. Задача має відповідати завданням навчання, розвитку, особистим інтересам та прагненням суб'єкта, бути у «зоні найближчого розвитку» суб'єкта, тобто враховувати його розумові, вікові, індивідуальні потенції. За цих умов психічний процес пошуків і визначення шуканого, невідомого може стати відповідним етапом розумового розвитку індивіда.

Загалом узагальнені вміння розв'язування задач успішніше формуються за таких способів керівництва, які залишають місце для самостійного аналізу умов задачі, знаходження найбільш доцільних шляхів їх розв'язування. Навчаючись долати труднощі, що виникають при цьому, і

вирішуючи протиріччя, суб'єкт оволодіває гнучкими вміннями, які він легко переносить в нові ситуації. Все це сприяє розвитку критичного ставлення до результатів своєї діяльності, прагнення до постійної раціоналізації та вдосконалення об'єктів, що створює сприятливі умови для виявлення та всебічного розвитку творчих здібностей, мислення суб'єкта діяльності.

Вчені попереджають і про бар'єри та перешкоди, що складають загрозу творчому мисленню:

Конформізм, бажання бути схожим на іншого – основний бар'єр для творчого мислення. Людина побоюється висловлювати незвичайні ідеї через страх здатися смішною або не дуже розумною. Подібне відчуття може виникнути в дитинстві, якщо перші фантазії, продукти дитячого уяви, не знаходять розуміння у дорослих, і закріплюються в юності, коли молоді люди не хочуть надто відрізнятись від своїх однолітків.

Цензура (особливо внутрішня цензура) – другий серйозний бар'єр для творчості. Наслідки зовнішньої цензури ідей бувають досить драматичними, але внутрішня цензура набагато сильніше зовнішньої. Люди, які бояться власних ідей, схильні до пасивного реагування на навколишнє і не намагаються творчо вирішувати проблеми, які виникають. Іноді небажані думки придушуються ними в такій мірі, що взагалі перестають усвідомлюватися. *Superego* – так назвав Фрейд цього інтерналізованого цензора.

Третій бар'єр творчого мислення – це ригідність, часто формується в процесі шкільного навчання. Типові шкільні методи допомагають закріпити знання, прийняті на сьогоднішній день, але не дозволяють навчити ставити і вирішувати нові проблеми, покращувати вже існуючі рішення.

Четвертою перешкодою для творчості може бути бажання знайти відповідь негайно. Надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю непродуктивних, неадекватних рішень. Люди досягають великих успіхів у творчому мисленні, коли вони не пов'язані повсякденними турботами. Тому цінність щорічних відпусток полягає не стільки в тому, що, відпочивши, людина буде працювати краще, скільки в тому, що саме під час відпустки з більшою ймовірністю виникають нові ідеї [8, С. 231].

Перед тим, як зробити наукове відкриття, написати вірш або п'єсу або прийняти важливе політичне рішення, людина потребує не просто в відрізок часу, вільному від роздумів на цю тему. Бажано, щоб цей відрізок часу пройшов так, щоб ніщо не заважало вільної неусвідомлюваної або частково неусвідомлюваної роботі розуму. У таких випадках стадія дозрівання повинна складатися здебільшого з істинною розумовою релаксацією. З цієї точки зору було б цікаво розглянути біографії декількох сотень оригінальних мислителів і письменників. Наприклад, Альфред Уоллес¹ прийшов до теорії еволюції як природного відбору, лежачи на ліжку в пароплавної каюті під час нападу малярії; а Чарлз Дарвін внаслідок слабкого здоров'я був змушений проводити більшу частину доби в стані фізичної і розумової релаксації. Іноді мислителю вдається провести достатній час в стані релаксації завдяки схильності до неробства, яке він марно намагається побороти. Однак не виключено, що ча-

сто такий стан, яке він вважав неробством, насправді являє собою нагальну потребу в насиченому і безперервному фантазуванні [16, С. 298].

Гельмгольц, великий німецький фізик, виступаючи в 1891 р на банкеті на честь свого 70-річчя, описав, як до нього прийшло більшість його найбільш важливих думок. Він сказав, що після попереднього розгляду проблеми «з усіх боків ... вдалі ідеї приходять несподівано, без будь-якого зусилля, як натхнення. Що стосується мене, вони жодного разу не приходили до мене, коли розум мій був стомлений, або коли я сидів за письмовим столом ... Найбільш охоче вони приходили в голову, коли я повільно спускався по схилу порослого лісом пагорба в сонячний день».

Висновки. Очевидно, що одним із найбільш ефективних шляхів розвитку мислення, удосконалення його функцій, підвищення ефективності навчання, ефективного управління освітнім процесом є технологія розвитку творчого мислення, яка має у своїй основі наукові теорії і концепції та враховує всі необхідні умови розвитку мислення і можливі перешкоди. Саме креативні психолого-педагогічні технології, які ставлять суб'єкта в положення дослідника, експериментатора сприяють самоздійсненню та саморозвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Глосарій термінів з технології освіти. Париж.: ЮНЕСКО [Електронний ресурс], – 1989. – 44 с. – Режим доступу: <http://glossary.uis.unesco.org>
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І.М.Дичківська : Навчальний посібник. – К.: «Академвидав», 2004. – 352 с. (Альма-матер). С. 56-78.
5. Канеман Д. Мислення швидко і повільно / Деніел Канеман. – К.: Наш формат, 2017. – 480 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
8. Линдсей Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф. Творческое и критическое мышление // Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
9. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
10. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп.. – С.395-406.
11. Петухов В. В. О двух определениях мышления / Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
12. Пойа Д. Как решить задачу / Д. Пойа – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.
13. Пономарев Я. А. Психология творения / Я. А. Пономарев. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.
14. Психологічна енциклопедія [Текст] / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720с.
16. Уоллес Г. Стадии решения мыслительной задачи // Психология мышления Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.

17. Щедровицкий П. Пространство свободы / Щедровицкий П. // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46
18. https://uk.wikipedia.org/wiki/Творче_мислення

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Ball G. A. Teoriia uchebnykh zadach. Psikhologo-pedagogicheskii aspekt / G.A. Ball. – M.: Pedagogika, 1990. – 184 s.
2. Brushlinskii A. V. Myshlenie i prognozirovaniye: (Logiko-psikhologicheskii analiz) / A. V. Brushlinskii – M.: Mysl, 1979. – 230 s.
3. Glosarii terminiv z tekhnologii osviti. Parizh.: IuNESKO [Elektronniy resurs], – 1989. – 44 s. – Rezhim dostupu: <http://glossary.uis.unesco.org>
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii / I.M.Dychkivska : Navchalnyi posibnyk. – K.: «Akademvydav», 2004. – 352 s. (Alma-mater). S. 56-78.
5. Kaneman D. Myslennia shvydke i povilne / Deniel Kaneman. – K.: Nash format, 2017. – 480 s.
6. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses I psykhhichni rozvytok osobystosti. K.: Radianska shkola, 1989. – 608 s.
7. Kulchitckaia E. I. Siren odarennosti v sadu tvorchestva / E. I. Kulchitckaia, V.A. Moliako. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. – 316 s.
8. Lindsei G., Khall K. S., Tompson R. F. Tvorcheskoe i kriticheskoe myshlenie // Psikhologiya kriticheskogo mishleniia. – SPb.: Piter, 2000. – 512 s.
9. Matiushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii / A. M. Matiushkin – M.: Pedagogika, 1972. – 168 s.
10. Morozov A. V., Chernilevskii D. V. Kreativnaia pedagogika i psikhologiya: Uchebnoe posobie. – M.: Akademicheskii Proekt, 2004. – 2-e izd., ispr. i dop.. – S.395-406.
11. Petukhov V. V. O dvukh opredeleniakh mishleniia / Psikhologiya kriticheskogo mishleniia. – SPb.: Piter, 2000. – 512 s.
12. Poia D. Kak reshit zadachu / D. Poia – M.: Uchpedgiz, 1961. – 207 s.
13. Ponomarev Ia. A. Psikhologiya tvoreniia / Ia.A. Ponomarev. – M.: Izd. Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Izd. NPO «MODEK», 1999. – 480 s.
14. Psykholohichna entsyklopediia [Tekst] / [avt.-uporiad. Stepanov O. M.]. – K.: Akademvydav, 2006. – 424 s.
15. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii. – SPb.: Piter, 2001. – 720s.
16. Uolles G. Stadii resheniia myslitelnoi zadachi // Psikhologiya mishleniia Khrestomatiia po obshchei psikhologii. Psikhologiya myshleniia. / Pod red. Iu.B. Gippenreiter, V.V. Petukhova. M., AST: Astrel, 2008. – 672 s.
17. Shchedrovitckii P. Prostranstvo svobody / Shchedrovitckii P. // Narodnoe obrazovanie. – 1997. – № 1. – S. 46
18. https://uk.wikipedia.org/wiki/Творче_мислення

Bila I. M. Psychological and pedagogical principles of a technological approach to the development of creative thinking of the personality. At the present stage of the development of the psychological science the task of effective management of the educational process, its project and planning is the best reflected in the technology of the development of creative thinking, which is based on the scientific theories of the cultural-historical approach to mental development and the concept of person activity essence. Technological approach involves person-oriented learning, which determines the shift of emphasis from the information-gnostic approach to development and activity, which forms the basis of formation of a person capable of active creative activity, solving tasks and creative, critical thinking. Technology of development of creative thinking, which involves managing the process of learning, organizing and motivating cognitive activity of students and controlling this activity, includes pedagogical goal definition, meaningful, informational, substantive and procedural aspects, aimed at learning, acquisition of skills and the formation of personal qualities of the subject, his competencies and quality diagnostics of the educational process. Effective developmental and diagnostic tools for determining the qualitative assessment of creative thinking at all stages of ontogenesis are heuristic, problem,

research creative tasks, in which the subject not only independently uses acquired knowledge, skills, but also finds a new one for them. way of implementation. Tasks must correspond to the tasks of learning, development, personal interests and aspirations of the subject, to be in the "zone of the immediate development" of the subject, that is, to take into account his mental, age, individual potency. The result of the introduction into the educational process of the technology of the development of creative thinking is the formation of a creative personality - a subject of activity that manifests the developed creative abilities, creative motivation, creative skills that provide him the ability to generate qualitatively new ideas and values, and also contribute to self-development and the progress of society.

Key words: technological approach, educational process, creative thinking, technology of development of creative thinking, creative task.

Отримано 18.03.2019

УДК 159.92

Боровицька Олена Миколаївна

ПРИНЦИП ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Боровицька О. М. Принцип зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії. Здійснюватиметься методологічний пошук одного з потенційних шляхів дослідження процесу творчої взаємодії. Такий процес бачиться водночас складним і значущим для розуміння природи творчості, тому й потребуватиме саме інтегрованої участі загальнонаукових принципів та методів дослідження. Пропонується принцип зворотного зв'язку як їхнє методологічне доповнення. Творча взаємодія розглядатиметься як цілісна система диспозицій, домінуючий рівень активності котрої утворюватимуть ціннісні орієнтації її учасників. Творчу взаємодію вважатимемо так звану проекцією актуалізованих переживань учасників, передумовами активації котрих слугуватимуть їхні детерміновані цінності. Інтердисциплінарне значення запропонованої проблематики обумовило звернення до затребуваного спеціального наукового знання, що інтегруватиме кібернетико-синергетичний підхід до її дослідження, й насамперед, у зв'язку з конкретним його призначенням – з'ясуванням ролі принципу зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії.

Ключові слова: творча взаємодія, принцип зворотного зв'язку, кібернетико-синергетичний підхід, диспозиція, фрейм.

Боровицкая Е. Н. Принцип обратной связи в процессе творческого взаимодействия. Будет осуществляться методологический поиск одного из потенциальных путей исследования процесса творческого взаимодействия. Таков процесс видится одновременно и сложным, и значимым для понимания природы творчества, поэтому требует интегрированного участия общенаучных принципов и методов исследования. Предлагается принцип обратной связи как их методологическое дополнение. Творческое взаимодействие рассматривается как целостная система диспозиций, доминирующий уровень активности которой образуют ценностные ориентации её участников. Творческое взаимодействие будем считать так называемой проекцией актуализированных переживаний участников, предпосылками активации которых послужат их детерминированные ценности. Интердисциплинарное значение предложенной проблематики обусловило обращение к востребованного специального научного знания, которое будет интегрировать кибернетико-синергетический подход к ее исследованию, и в первую очередь, в связи с конкретным его назначением – выяснением роли принципа обратной связи в процессе творческого взаимодействия.

Ключевые слова: творческое взаимодействие, принцип обратной связи, кибернетико-синергетический подход, диспозиция, фрейм.

Постановка проблеми. Доцільним і затребуваним в психології творчості бачиться використання *принципу зворотного зв'язку*, притаманного усім без винятку динамічним системам. Позаяк проблематизація розуміння пізнання *процесу творчої взаємодії* постає сьогодні, на нашу думку, одним із актуальних завдань *епістемологічної психології творчості*, ми повинні вийти на розуміння та усвідомлення необхідності його універсального методологічного рішення. Для обґрунтування актуальності *проблеми творчої взаємодії*, у широкому її розумінні, одним із вихідних принципів дослідження *процесу творчої взаємодії* бачиться *принцип зворотного зв'язку*. Іноді, навіть попри суперечливі концепції дослідження, або інколи й усупереч тим, що зазвичай вже давно визнані традиційними, здійснюється спроба розглянути цей принцип як методологічне доповнення до загальнонаукових принципів *цілісності, активності, розвитку, взаємодії*.

Уявлення про участь та дію *принципу зворотного зв'язку в психології творчості* пов'язане, насамперед, з нагальністю вирішення актуальних питань психологічної науки, поряд з котрими не мало значущою бачиться й *проблема творчої взаємодії*, водночас, як складна проблема *епістемологічної психології творчості*.

Зауважимо, побудова *моделі творчої взаємодії* зважатиме як на зовнішні, так і внутрішні передумови її організації. Таким чином, повинна зорієнтовуватися на інтегровану участь принципів як у їхньому світоглядному, так і методологічному вимірах, отже, й на інтердисциплінарний контекст її рішення.

Мета дослідження. Запропонована проблематика має на меті гіпотетично вказати на принцип зворотного зв'язку як одне з потенційних методологічних джерел дослідження процесу творчої взаємодії.

Принцип зворотного зв'язку в психології може претендувати на один із пояснювальних принципів щодо особливостей, подекуди, можливо, навіть і закономірностей функціонування різноманітних психічних утворень. Ми маємо на меті розглянути його як методологічне доповнення до загальнонаукових принципів *цілісності, активності, розвитку, взаємодії*.

Аналіз останніх досліджень. Як відомо, *принцип зворотного зв'язку* вважається фундаментальним принципом будь-якого управління. Нагадаймо, що біля витоків цієї теорії стоїть Норберт Вінер [4; 5]. Зазначимо, сенсаційною подією стала поява у 1948 році його знаменитої книги «Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine», завдяки котрій *зворотний зв'язок* почали активно досліджувати за кордоном. Зауважимо, саме Норберт Вінер встановив аналогію між нервовою системою живого організму та обчислювальною машиною: в обох випадках важливу функцію відіграє пам'ять, тобто здатність зберегти результати минулих дій для використання їх у майбутньому. Звернув увагу на важливу роль *зворотного зв'язку* для підтримки гомеостазу – механізму забезпечення усталеності головних фізіологічних функцій живого організму [5]. Скажімо, саме

поняття зворотного зв'язку й сформувало кібернетику як науку. Розвитку та вдосконаленню принципу зворотного зв'язку значно сприяли й розвідки таких математиків, як О. А. Ляпунов, І. О. Вишнеградський, А. М. Колмогоров, Клод Елвуд Шеннон («батько інформаційного століття»), Джон фон Нейман.

Як відомо, одним з найважливіших завдань кібернетики є дослідження регулюючих систем живої природи. Головним питанням у її вирішенні стало *поняття зворотного зв'язку*, впливу наслідків на причини, що їх викликають і визначають перебіг процесу.

Нагадаймо, такі розвідки актуальні ще з біології. Зазначимо, що на передумовах саме *принципу зворотного зв'язку* ґрунтувалася перша гіпотеза про рефлекторні реакції (*Р. Декарт, згодом, Й. Прохаска*). Як відомо, вже у конкретнішій формі, ці уявлення вивчали *Чарльз Белл, Франсуа Мажанді, у Росії – І. М. Сеченов, І. П. Павлов*. Зокрема, російський фізіолог І. П. Павлов створив методи вивчення вищої нервової діяльності. Надалі дослідження в царині психофізіології також не припинялися. Зауважимо, досить плідно в ній попрацювали *М. О. Бернштейн та П. К. Анохін*.

Зауважимо, принцип зворотного зв'язку як принцип негативного зворотного зв'язку активно досліджував російський фізіолог М. А. Белов [2]. Саме принцип негативного зворотного зв'язку він розумів як принцип «паралельно-перехресної взаємодії». А біолог М. М. Завадовський [9, с. 1–80] експериментально його перевірів на ендокринних органах як «плюс–мінус взаємодію» [9, с. 1–80]. Такий принцип розглядався як загальний принцип для усіх живих систем.

М. А. Белов [2] показав, що негативний зворотний зв'язок – загальний принцип, котрий забезпечуватиме тенденцію до рівноваги у будь-яких (не лише живих) системах [2]. Зауважимо, він цілком поділяв думку щодо неможливості існування позитивних зворотних зв'язків у живих системах. Згодом, радянський біолог-генетик О. О. Малиновський [14, с. 217–228] показав, що живим системам усіх типів навпаки радше притаманний негативний зворотний зв'язок. Він сформулював відмінності у їхньому пристосувальному значенні [14, с. 217–228]. Проте, зауважимо, О. О. Малиновський [14, с. 217–228] активно досліджував як поняття зворотного негативного зв'язку, так і поняття зворотного позитивного зв'язку. Зокрема, він застосував їх до питань регулювання гормонального балансу [14, с. 217–228]. Зазначимо, принципи цього медико-біологічного дослідження суголосні з системно-кібернетичним підходом, у сучасному його розумінні.

Отже, як відомо, в живих системах розрізняють зворотний зв'язок як взаємну стимуляцію (позитивний зворотний зв'язок) або пригнічення у відповідь на стимуляцію (негативний зворотний зв'язок). Таким чином, не забуваймо про позитивну дію негативного зворотного зв'язку, котрий спроможний підтримувати організм як систему в її стійкій рівновазі (комбінація позитивного і негативного зворотних зв'язків забезпечуватиме альтернативну зміну фізіологічних станів, наприклад, сон – неспання). Як відомо, і в екології регуляція динаміки популяцій ґрунтується на позитивному і негативному

зворотних зв'язках. Зазначимо, уявлення про зворотний зв'язок, зокрема, в популяційній генетиці застосував І. І. Шмальгаузен [18].

Зауважимо, завдячуємо кібернетиці у виникненні поняття «самоорганізуючої» системи як окремого випадку складних систем. Доволі актуальним бачиться той період, коли науково-практична діяльність розвивалася на засадах кібернетики (*Норберт Вінер, Вільям Росс Ешбі, І. І. Шмальгаузен, Б. В. Бірюков, Н. Т. Абрамова та інші*) [4; 5; 19; 18; 3; 1].

Зазначимо, кібернетичні дослідження й до сьогодні продовжують залишатися на вістрі світових наукових досягнень. Йдеться про загальні закономірності самоорганізації відкритих систем, вперше виокремлених *кібернетикою*, проте, як предмет, усталених в оригінальній царині інтердисциплінарних розвідок – *синергетиці*. Так, Норберт Вінер одним із перспективних напрямів розвитку *кібернетики* вважав створення теорії систем, здатних до самоорганізації [4; 5].

Зазначимо, зокрема, *синергетичний підхід до дослідження проблеми функціонування мозку* представлений німецьким вченим, засновником синергетики, Германом Хакеном [17].

Синергетична методологія бачиться затребуваною у розвідках взаємозв'язку законів функціонування мозку зі структурними особливостями побудови творів мистецтва та феноменів творчості, що є значущим у нашому дослідницькому контексті. Актуальною, наприклад, у вивченні механізмів творчості та інтуїтивного мислення є *концепція динамічної інформації Д. С. Чернавського*. Досліджувати процес становлення творчої особистості дає змогу *модель «збирання» в контексті теорії катастроф Р. Тома, В. І. Арнольда*. Оригінальним бачиться *синергетичний підхід до вивчення музичної творчості (модель музичної творчості, що створена О. О. Кобляковим)*. *Взаємозв'язок структури художніх творів із законами функціонування мозку* досліджував І. О. Євін [7]. *Епістемологічний аналіз творчих станів із залученням синергетичних моделей* здійснила О. М. Князева [10; 11; 13].

Зауважимо, психологія завжди інтегруватиме різноманітні теоретико-методологічні підходи до вивчення будь-якої проблематики інтердисциплінарного спектру. Зазначимо, *творча взаємодія* розглядається нами як складна динамічна система й досліджується в контексті наукової орієнтації на потенційну розробку універсальної теорії творчості як однієї з фундаментальних теорій психологічної науки.

Нагадаймо, різноманітні аспекти *творчої взаємодії* як комплексного психічного феномена, зокрема, один із домінуючих її аспектів, *аспект творчої активності*, завжди цікавили як вітчизняну, так і світову психологію (*Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, О. Г. Костюк, К. К. Платонов, М. Г. Ярошевський, О. К. Тихомиров, Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко, С. Д. Максименко, В. А. Роменець, Ю. В. Мороз, Р. Арнгейм, І. Бентлі, Дж. Гілфорд, Б. Гіделін, Ж. Годфруа, А. Дрейяр, Р. Жоллмен, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та інші*).

Зауважимо, хоча розвідки *феномена творчої взаємодії як складної динамічної системи* спрямовані на методологічне та категоріально-понятійне забезпечення *психології творчості як автономної царини психологічної науки*, проте до його вивчення залучатимуться різноманітні наукові напрями. Позаяк проблеми такого кшталту класифікуватимуться як інтердисциплінарні.

Виклад основного матеріалу. Комплексний підхід до дослідження *творчої взаємодії* дозволяє здійснити аналіз тих чинників, котрі визначатимуть ефективність *кібернетичного й синергетичного підходів*, як у їхній окремішності, так і діалектичній єдності щодо актуальності *принципу зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії*. Отже, системність нашого дослідження полягатиме в тому, що ми зважатимемо на *інтегрований кібернетико-синергетичний підхід*, й насамперед, у зв'язку зі специфікою та конкретними умовами його призначення – *з'ясуванням ролі принципу зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії*.

Таким чином, *принцип зворотного зв'язку* вважатимемо фундаментальним принципом будь-якої взаємодії, а значить, і творчої.

Зауважимо, у такому дослідницькому аспекті, якраз актуальною і бачитиметься проблема взаємодії *кібернетичного та синергетичного підходів* щодо вивчення складних систем в контексті загальної методології. Позаяк розвідки *творчої взаємодії як складного динамічного процесу*, безумовно, зважатимуть на закономірності функціонування *творчої взаємодії як системи*, з метою визначення прогностичних результатів як можливостей щодо її неперервного активного перебігу.

Зауважимо, синергетичний підхід одностайно пов'язаний із системним, зв'язок котрих втілюється у системно-синергетичному підході так само, як свого часу, у системно-кібернетичному.

В системах активної природи завжди існуватимуть різноманітні види зв'язків, що забезпечуватимуть збереження системи як цілісного утворення. Зауважимо, у нашому дослідницькому контексті, *принцип зворотного зв'язку* може претендувати на один із пояснювальних принципів щодо структурно-функціональних особливостей *процесу творчої взаємодії*, подекуди, можливо, навіть і закономірностей щодо його регуляції як складного психічного феномена. Переконані, *щодо загальнонаукових принципів цілісності, активності, розвитку, взаємодії*, актуальних у нашій проблематиці, він бачитиметься їхнім методологічним доповненням.

Нагадаймо, ще з історії психологічної науки *принцип цілісності* в дослідженні різноманітних психічних феноменів та процесів був притаманний як окремим ученим, так і науковим напрямом (*геіштальтпсихологія, школа В. М. Бехтерева – Б. Г. Ананьєва, школа Д. М. Узнадзе та інші*).

Згідно з *принципом цілісності, творчу взаємодію* розглядатимемо як складну динамічну систему, вищий і домінуючий рівень котрої, на нашу думку, утворюватимуть ціннісні орієнтації її учасників, що дозволить розглядати її як цілісну диспозиційну систему, про що йтиметься нижче.

Щодо *принципу активності*, як відомо, активність живої системи пов'язана з цільовою детермінацією. Нагадаймо, що сама ідея цільового детермінізму відтворена в працях А. Адлера, Л. С. Виготського.

Суб'єкт є активним щодо структурування своїх психічних якостей з метою здійснення взаємодії зі світом. Активність суб'єкта проявляється в переживанні та здатності моделювати себе та взаємини з іншими.

Процес творчої взаємодії вважатимемо так звану проекцією актуалізованих переживань учасників, передумовами активації котрих слугуватимуть їхні детерміновані цінності.

Серед комплексу переживань спробуємо виокремити *інтерес*, причому, надавши йому таких якісних характеристик, як *потреба, бажання, мотивація тощо*. Саме *властивості інтересу* завжди сприятимуть актуалізації конкретного психічного стану *в момент творчої активності* – актуалізації піднесеного стану як стану радості – стану творчого задоволення. Отже, *так званий емоційно насичений інтерес* вважатимемо комплексною структурно-функціональною системою психічного, котрий зможе слугувати не лише чинником *творчої взаємодії учасників*, але й важливим фактором індивідуального саморозвитку та механізмом їхньої самоактуалізації.

Зауважимо, лише *в творчій взаємодії* перетворюються обопільні переживання. Отже, *згідно з принципом активності, творчу взаємодію* розглядатимемо як таку, що має обопільний актуалізований ресурс як у творця продукту, так і його поціновувача.

Творча активність як комплексна динамічна система психічного безумовно ґрунтується на саморегулюванні, позаяк актуалізується насамперед завдяки вихідних передумов її організації, основу яких складатиме цілісна структурно-функціональна сукупність переживань, у широкому їх розумінні, як фундаментальних передумов будь-якої психічної активності суб'єкта.

Згідно з *принципом розвитку*, розвиток суб'єкта розглядатимемо як посилення його здатності до самоздійснення, творчого самовираження, утвердження та актуалізації цінностей та їхнього гуманізуючого впливу на світ. Значимо, *творчу взаємодію* розумітимемо як складний динамічний процес і зважатимемо на закономірності її функціонування як системи, з метою виявлення прогностичних результатів як можливостей щодо її подальшого активного функціонування.

Принцип взаємодії доповнюватиме вищезгадані *принципи цілісності, активності, розвитку*. Взаємодію людини зі світом можна трактувати як різні форми її активності: діяльність, споглядання, спілкування. Важливим аспектом розвитку людини, досягнення нею особистісної зрілості є налагодження внутрішнього діалогу з її екзистенційною глибиною, що можна розглядати як екзистенційний рівень взаємодії. Зауважимо, такий внутрішній діалог зможе слугувати навіть одним із механізмів утворення нового у творчому процесі. Суголосним з нашою думкою щодо ролі внутрішнього діалогу в творчому процесі є наукове дослідження О. В. Дісої, де йдеться про роль внутрішнього мовлення в процесі утворення смислових структур у мисленні.

Автор досліджує механізм усвідомлення внутрішнього мовлення в ході творчого мислення, а також моделює структуру мовленнєво-творчого процесу, де етап внутрішнього діалогу виконує важливу функцію [6].

Згідно з принципом взаємодії, творчу взаємодію розглядатимемо як таку, що здатна до інтенційного рівня взаємодії. Намагатимемося, насамперед, зважати на інтенційну особливість психічної активності як самого творця продукту, так і його поціновувача. Важливими будуть їхні особливі психічні стани: стан творця, як напередодні творення продукту, так і в процесі його творення, та актуалізований стан поціновувача в момент сприймання вже готового продукту – розуміння внутрішнього сенсу як фундаментальної властивості вже нового змісту – результату творення, такого значущого для обох.

Проте, попри усю багатоманітність принципів, теорій і підходів, здавалося б, як системно-функціонуючих і значущих у психології, психофізіології, нейронауках, все ж таки умовно їх поділяють на дві групи. Причому, в одній групі актуальною є *реактивність як головний методологічний принцип дослідження, що визначає підхід до вивчення закономірностей організації поведінки і діяльності суб'єкта*, в іншій – *активність*. Продуктивним, на наш погляд, бачиться інтегрований підхід, де ці принципи функціонуватимуть одностабно. Причому, у такій їхній функціональній одностабності не останню роль відіграватиме *принцип зворотного зв'язку*.

Отже, для обґрунтування *проблеми творчої взаємодії*, одним із принципів, що доповнюватиме вищезгадану низку загальнонаукових принципів, не випадково бачитиметься *принцип зворотного зв'язку*.

Принцип зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії вказує на те, що нормативна регуляція цієї взаємодії відбуватиметься лише тоді, коли зміст творчого продукту репрезентуватиметься як затребуваний. Отже, тоді резонуючий ефект отримуватимуть і як творець, в момент репрезентації змісту як універсально значущого, так і поціновувач, в момент його сприймання.

Зазначимо, яскравою ілюстрацією *універсальності принципу зворотного зв'язку* бачиться його використання в музиці. Нагадаймо, *ефект зворотного зв'язку* знайшов своє відображення в рок-музиці. Взаємовплив підсилювача та електричної гітари (електрогітари) використовувався багатьма музикантами-новаторами. Такі гітаристи, як *Лінк Рей, Сід Барретт (засновник популярної британської рок-групи «Pink Floyd»), Джімі Хендрікс, Піт Тауншенд, Курт Кобейн, Том Йорк, Джон Фрушанте, Джон Леннон* доволі відомі завдяки вмінню застосовувати «*feedback*» – «*фідбек*» (*зворотний зв'язок*) під час виконання своїх пісень. Вважається, що вперше *такий ефект зворотного зв'язку* використав Джон Леннон, записуючи пісню «*I Feel Fine*».

Щодо актуалізуючих чинників *творчої взаємодії*: концептуальна (фреймова) схема уявного образу майбутнього продукту як його затребуваної форми уніфікуватиметься з фреймовими структурами поціновувача творчого продукту. Кінцевий результат *процесу творчої взаємодії* – творчий продукт у затребуваній формі як узгоджувальній, а значить, універсальній!

Зауважимо, у нашому дослідницькому контексті, актуальною є *теорія фреймів*, створена відомим американським вченим Марвінім Мінським [15]. Зазначимо, вже сьогодні концепції фреймів суттєво затребувані. Зауважимо, що науковий спектр застосування фреймових концепцій є інтердисциплінарним: *когнітивна лінгвістика, лінгвістична семантика, когнітивна теорія метафори, прикладна семіотика, теорія репрезентації ментальних станів та дій тощо*.

Вважаємо, нормативна регуляція творчої взаємодії здійснюватиметься завдяки уніфікації фреймових структур як узгоджувальних ментальних схем її учасників, з допомогою принципу зворотного зв'язку. Фрейм (тут, у значенні, як універсальний образ світу (елемент культури) репрезентуватиме досвід через актуалізовану форму психічного (чуттєво-емоційну форму тощо). Фреймові структури – композиційно оформлені фрейми як внутрішні (ментальні) репрезентанти – усталені структури знань (досвіду). Наприклад, художній, музичний фрейми як способи структурування змісту концептуального простору суб'єкта, що репрезентує знання (досвід) у тих чи інших формах (картині, пісні, літературному творі тощо). Отже, втілення художнього задуму в абстрактному образі через символічне.

Проте, варто зауважити, залежно від виду слотів (семантичних базових елементів фреймів) та взаємозв'язків між ними, відома вітчизняна дослідниця С.А. Жаботинська пропонує деякі типи фреймових структур, серед котрих виокремлює *й компаративну* [8, с. 3–17]. Вважаємо, *що такий компаративний фрейм можна назвати асоціативним фреймом*, позаяк у пошуковій аналогії ілюструватиме відношення схожості, котре базуватиметься на зближенні концептів у самому мисленні, що є актуальним у нашому розумінні *фрейму як концептуальної схеми уявного образу майбутнього продукту*.

Проте, не забуваймо, ще й про деякі перепони, що можуть виникати на шляху уніфікації концептуальних (фреймових) схем учасників творчої взаємодії. Зауважимо, будь-які перепони – це індикатори негативного зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії. Як відомо, негативний зворотний зв'язок здатний до пониження активності нейронів ЦНС та реакції у відповідь, є основою саморегуляції. Позаяк саме негативний зворотний зв'язок і спрямовує потік імпульсів до ЦНС, котрий інформує її про те як здійснюється реакція у відповідь, і чи є вона достатньою. Зауважимо, і позитивний, і негативний зворотний зв'язок, так чи інакше, є результатами зворотного впливу. Якщо негативний зворотний зв'язок активізуватиметься як адекватна реакція (наприклад, реакція на карикатуру (шарж) тощо, у такому випадку, моглимо говорити про позитивну як регулюючу участь негативного зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії.

Зауважимо, проте, якщо *творчу взаємодію* розуміти як складну диспозиційну систему, актуальним у нашому дослідницькому контексті бачитиметься, запропонований О.І. Крупновим, системно-диспозиційний підхід як цілісний щодо вивчення особистості та її властивостей. Властивості особистості він розглядав як системні утворення [12, с. 63–73]. У структурній моде-

лі властивостей особистості кожному окрему властивість він розумів як сукупність індивідних (*операційно-динамічної, емоційної і регуляторної компоненти*) та особистісних характеристик (*мотиваційної, когнітивної і продуктивної компоненти*), що активно взаємодіють [12, с. 63–73].

Зауважимо, диспозицію вважатимемо універсальною синтетичною властивістю психічної активності суб'єкта. На нашу думку, цілком можливо, що саме фрейми лежать в основі диспозицій! Вважаємо, творча взаємодія є результатом координованої експресії (тобто узгоджувальної функціональної активності), визначеної сукупності навзаєм детермінованих диспозицій учасників взаємодії. Досвід такої взаємодії бачитиметься можливо навіть чинником диспозиційної регуляції творчої діяльності суб'єкта (перевірки як на її статичність, так і динамічність). Диспозиція творчої взаємодії – включення стратегіальних елементів очікування, як з боку творця (того, хто творить), так і з боку поціновувача, так званого споживача (того, для кого твориться). Завжди існують вірогідність очікування, й насамперед, з боку поціновувача, та вірогідність альтернатив, з боку творця. Потенційна альтернатива творця пов'язана з очікуванням спостерігача. Альтернативи є феноменологічними! Стратегіальний елемент очікування (як фрейм) в ментальності, тому завжди залишатиметься здатність уявити альтернативи! Вони як змінні величини, що виникають в процесі творчої взаємодії. Важливою функцією психічної регуляції творчої взаємодії вважатимемо стратегіальну дію. Стратегіальна дія – результат вибору, згідно зі стратегією. Стратегія – це структуровані знання, спрямовані на аналіз майбутньої дії. Детально про системно-стратегіальну коцепцію творчості див. в «Творческая конструкторология (пролегомены)» – автор В. А. Моляко) [16].

Отже, диспозицію суб'єкта розумітимемо як його стан синтетичної готовності до дії (усталену внутрішню форму досвіду), що має універсальну здатність до активності. Стратегіальну диспозицію в творчій діяльності – як вищу актуалізовану форму психічного самого творця як стратега! Загалом, стратегіальна диспозиція – це синтетична готовність суб'єкта до дії, спрямована на досягнення (здійснення) його довгоочікуваної мети (як з боку творця, так і поціновувача).

Таким чином, щодо моделювання творчої взаємодії, завжди розумітимемо її як складну динамічну систему. Отже, в основі побудови моделі творчої взаємодії – дослідження стратегіальних механізмів [16] регуляції творчої взаємодії, детермінованої зворотним зв'язком як фундаментальним принципом будь-якої взаємодії, в актуалізації котрого дією бачитиметься диспозиція.

Зауважимо, диспозиції особистості є наслідком «зіткнення» потреб і ситуацій, де ці потреби задовольняються, що вимагає утворення чинної ієрархії (системи) диспозицій. Вважаємо, в *творчій взаємодії* важливим і домінуючим є вищий рівень диспозиційної системи. Зауважимо, тут ми апелюватимемо до трактування *диспозиції* відомим радянським соціологом В. О. Ядовим [20]. Якщо регуляція соціальної поведінки особистості ґрунтується на ієрархічно розташованих структурних рівнях її поведінки, згідно з

В. О. Ядовим [20], тоді найважливіша функція диспозиційної системи творчого суб'єкта полягатиме в *регуляції його творчої взаємодії з соціумом*.

Зауважимо, якразовою ілюстрацією, на наш погляд, доволі складного прояву творчої взаємодії, вже як постфактум, бачиться історична версія творення картини Івана Шишкіна «Утро в сосновом лесу». Відомо, що саме ця картина є спільним творінням обох російських художників Івана Шишкіна і Костянтина Савицького. Зазначимо, існує версія, що засновник Третьяковської галереї Павло Третьяков, придбавши картину, витер авторський підпис Костянтина Савицького, тому єдиним відомим її виконавцем так і залишився Іван Шишкін. Є інформація, що саме Костянтин Савицький писав ведмедів, за ескізами Шишкіна. Отже, такі історичні відомості могли б ілюструвати вже інший випадок творчої взаємодії: не лише одностайний процес написання картини у співавторстві (*що є значущим у нашому дослідницькому контексті*), й не лише ставлення поціновувачів до картини як суто до витвору Івана Шишкіна. Проте все ж таки неоднозначним могло бути сприймання саме цієї «тонкої» деталі – деталі вилучення підпису Костянтина Савицького, а також, безумовно, ще й поширення такої інформації як факту, та її оцінки соціумом. Отже, ми переходитимемо на дещо інший щабель розуміння *творчої взаємодії*, де вочевидь не братиметься до уваги її «чиста» диспозиційна властивість як стратегіальна диспозиція кожного з її учасників. Звісно, регулятивна компонента усіх варіантів прояву *творчої взаємодії* актуалізуватиметься. Вважаємо, принцип зворотного зв'язку як принцип регуляції будь-якої взаємодії безумовно й тут виконуватиме свою роль, причому, як позитивну, так і негативну.

Зазначимо, вищий рівень диспозиційної системи утворюватимуть ціннісні орієнтації суб'єкта. Сама система ціннісних орієнтацій формується на основі уніфікації вищих соціальних та індивідуальних потреб (*задоволення Духовної потреби суб'єкта як його успішна ідентифікація з соціумом*). Важливим є спосіб життя творчого суб'єкта, в якому уніфікуватимуться його соціальні та індивідуальні цінності. Саме такому рівню й належатиме вирішальна роль в *регуляції творчої взаємодії!* Актуальна диспозиція творця – ціннісна орієнтація як вищий рівень диспозиційної ієрархії – вища Духовна потреба суб'єкта.

Висновок. Отже, у нашому дослідницькому контексті, в актуалізації зворотного зв'язку дієвою бачитиметься диспозиція. Творча взаємодія визначатиметься системою (комплексом) диспозицій як стратегіальною диспозицією, котра у своїй сукупності інтегруватиме складну багаторівневу структуру. Структурована диспозиція творця – це його актуальна дієва форма досвіду, що акумулюватиме ціннісну орієнтацію (вищий рівень диспозиційної ієрархії) як вищу Духовну потребу суб'єкта.

Отже, структурована диспозиція бачиться стратегіальним чинником смислової репрезентації образу як образу-рішення. Стратегіальна диспозиція – стан синтетичної готовності суб'єкта до дії (*усталена структурована форма досвіду, у широкому його розумінні*), з універсальною здатністю до творчої активності, як комплекс диспозицій. Важливою бачиться стратегіальна диспозиція як чуттєва форма досвіду – комбінація двох або декількох

фундаментальних структурованих (усталених) емоцій як образів-переживань, здатних, за певних умов, актуалізуватися одноставно, або у тій чи іншій послідовності, та взаємодіяти у такий спосіб, що усі диспозиції сприйматимуться комплексно – як стратегіальна диспозиція (синтетична готовність до дії).

Отже, принцип зворотного зв'язку є всезагальним, і діє в усіх системах, незалежно від того, якою інформацією (програмою) наповнена «енергія», та її резонуючого ефекту (режимів актуалізації позитивного чи негативного зворотного зв'язку). Цей принцип органічно доповнюватиме низку категоріально-понятійних одиниць царини психології творчості. Зворотний зв'язок дає змогу контролювати і зважати на дійсний стан системи, у широкому її розумінні, котра підлягає управлінню, та вносити чинні корективи в її алгоритм управління. Отже, в творчій взаємодії відправним пунктом також є так звана контрольна інформація, що акумулюватиметься в самому процесі, і слугуватиме саме тим резонуючим фактором, котрий і повідомлятиме про актуалізацію зворотного зв'язку. У разі відсутності такого резонансу в процесі творчої взаємодії, зворотний зв'язок не актуалізуватиметься. Отже, для його актуалізації в усіх складних системах необхідний деякий вихідний досвід як ключ або «сигнал», чи його форма для отримання зворотного зв'язку.

Вважаємо, принцип зворотного зв'язку може претендувати на один із пояснювальних принципів щодо структурно-функціональних особливостей процесу творчої взаємодії, можливо, навіть і закономірностей щодо його регуляції як складного психічного феномена.

Таким чином, інтердисциплінарне значення запропонованої проблематики обумовило звернення до затребуваного спеціального наукового знання, що інтегруватиме кібернетико-синергетичний підхід до її дослідження, й насамперед, у зв'язку з конкретним його призначенням – з'ясуванням ролі принципу зворотного зв'язку в процесі творчої взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Н. Т.* Целостность и управление / Н. Т. Абрамова. – М.: «Наука», 1974. – 248 с.
2. *Белов Н. А.* Физиология типов: Опыт исследования психофизич. особенностей личности в зависимости от эргогенеза / Под ред. акад. В. М. Бехтерева // Н. А. Белов. – Орёл: «Красная книга», 1924. – 245 с.
3. *Бирюков Б. В.* Кибернетика и методология науки / Б. В. Бирюков. – М.: «Наука», 1974. – 416 с.
4. *Винер Н.* Кибернетика и общество: [Пер. с англ.] / Н. Винер; [Под ред. Э. Я. Кольмана]. – М.: «Иностранная литература», 1958. – 199 с.
5. *Винер Н.* Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине: [Пер. с англ.] / Н. Винер; [Под ред. Г. Н. Поварова]. – 2-е изд. – М.: «Наука», 1983. – 343 с.
6. *Диса О. В.* Внутрішній діалог як механізм творчого мислення [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Диса Олена Вікторівна; Одеський національний ун-т імені І. І. Мечникова. – Одеса, 2005. – 17 с.
7. *Евин И. А.* Искусство и синергетика / И. А. Евин. – М.: «Едиториал УРСС», 2004. – 164 с.
8. *Жаботинская С. А.* Концептуальный анализ: типы фреймов / С.А. Жаботинская // Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки». – Черкаси: «Черкас. держ. ун-т ім. Б. Хмельницького», 1999. Вип. 11. – С. 12–25.

9. *Завадовский М. М.* Противоречивое взаимодействие между органами в теле развивающегося животного. (Предварительное сообщение) / М. М. Завадовский // Ученые записки Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. – М.: «МГУ», 1941. Вып. 47. – С. 1–80.
10. *Князева Е. Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Н. Князева. – М.; СПб.: «Центр гуманитарных инициатив»; «Университетская книга», 2014 – 352 с.
11. *Князева Е. Н.* Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: «КомКнига», 2005. – 240 с.
12. *Крупнов А. И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств / А.И. Крупнов // Вестник РУДН. Серия: «Психология и педагогика». – М.: «РУДН», 2006. № 1 (3). – С. 63–73.
13. *Курдюмов С. П., Князева Е. Н.* Законы эволюции самоорганизации сложных систем / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева. – М.: «Наука», 1994. – 236 с.
14. *Малиновский А. А.* Тектология. Теория систем. Теоретическая биология / А. А. Малиновский. – М.: «Эдиториал УРСС», 2000. – С. 217–228.
15. *Минский М.* Фреймы для представления знаний: [Пер. с англ.] / Марвин Минский; [Под ред. Ф.М. Кулакова]. – М.: «Энергия», 1979. – 152 с.
16. *Моляко В. А.* Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: «Освита Украины», 2007. – 388 с.
17. *Хакен Г.* Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. – М.: «ПЕР СЭ», 2001. – 353 с.
18. *Шмальгаузен И. И.* Кибернетические вопросы биологии / И. И. Шмальгаузен. – Новосибирск: «Наука. Сибирское отделение», 1968. – 224 с.
19. *Эшби У. Р.* Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. – М.: «Иностранная литература», 1959. – 432 с.
20. *Ядов В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. – М.: «Наука», 1975. – С. 89–105.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Abramova N. T.* Celostnost' i upravlenie / N.T. Abramova. – М.: «Наука», 1974. – 248 s.
2. *Belov N. A.* Fiziologija tipov: Opyt issledovanija psihofizich. osobnostej lichnosti v zavisimosti ot jergonogeneza / Pod red. akad. V. M. Behtereva // N. A. Belov. – Orjol: «Krasnaja kniga», 1924. – 245 s.
3. *Birjukov B. V.* Kibernetika i metodologija nauki / B. V. Birjukov. – М.: «Наука», 1974. – 416 s.
4. *Viner N.* Kibernetika i obshhestvo: [Per. s angl.] / Norbert Viner; [Pod red. Je.Ja. Kol'mana]. – М.: «Inostrannaja literatura», 1958. – 199 s.
5. *Viner N.* Kibernetika, ili Upravlenie i svjaz' v zhivotnom i mashine: [Per. s angl.] / Norbert Viner; [Pod red. G. N. Povarova]. – 2-e izd. – М.: «Наука», 1983. – 343 s.
6. *Dy`sa O. V.* Vnutrishnij dialog yak mexanizm tvorchogo my`slennya [Tekst]: avtoref. dy`s... kand. psy`xol. nauk: 19.00.01 / Dy`sa Olena Viktorivna; Odes`ky`j nacional`ny`j un-t imeni I.I. Mechny`kova. – Odesa, 2005. – 17 s.: ry`s., tabl.
7. *Evin I. A.* Iskusstvo i sinergetika / I.A. Evin. – М.: «Editorial URSS», 2004. – 164 s.
8. *Zhabotinskaja S. A.* Konceptual`nyj analiz: tipy frejmov / S.A. Zhabotinskaja // Visny`k Cherkas`kogo universy`tetu. Seriya «Filologichni nauky`. – Cherkasy`: «Cherkas. derzh. un-t im. B. Xmel`ny`cz`kogo», 1999. Vy`p. 11. – S. 12–25.
9. *Zavadovskij M. M.* Protivorechivoe vzaimodejstvie mezhdu organami v tele razvivayushegosya zhivotnogo. (Predvaritelnoe soobshenie) / M.M. Zavadovskij // Uchenye zapiski Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova. – М.: «МГУ», 1941. Vyp. 47. – S. 1–80.
10. *Knjazeva E. N.* Jenaktivizm: novaja forma konstruktivizma v jepistemologii / E.N. Knjazeva. – М.; SPb.: «Centr gumanitarnyh iniciativ»; «Universitetskaja kniga», 2014 – 352 s.
11. *Knjazeva E. N.* Osnovanija sinergetiki: Sinergeticheskoe mirovidenie / E.N. Knjazeva, S.P. Kurdjumov. – М.: «KomKniga», 2005. – 240 s.

12. *Krupnov A. I.* Sistemno-dispozicionnyj podhod k izucheniju lichnosti i ejo svojstv / A.I. Krupnov // Vestnik RUDN. Serija: «Psihologija i pedagogika». – M.: «RUDN», 2006. № 1 (3). – S. 63–73.
13. *Kurdjumov S. P., Knjazeva E. N.* Zakony jevoljucii samoorganizacii slozhnyh sistem / S.P. Kurdjumov, E.N. Knjazeva. – M.: «Nauka», 1994. – 236 s.
14. *Malinovskij A. A.* Tektologiya. Teoriya sistem. Teoreticheskaya biologiya / A. A. Malinovskij. – M.: «Editorial URSS», 2000. – S. 217–228.
15. *Minskij M.* Frejmy dlja predstavlenija znaniy: [Per. s angl.] / Marvin Minskij; [Pod red. F.M. Kulakova]. – M.: «Jenergija», 1979. – 152 s.
16. *Moljako V. A.* Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moljako. – K.: «Osvita Ukrainy», 2007. – 388 s.
17. *Haken G.* Principy raboty golovnogogo mozga: Sinergeticheskij podhod k aktivnosti mozga, povedeniju i kognitivnoj dejatel'nosti. – M.: «PER SJe», 2001. – 353 s.
18. *Shmal'gauzen I. I.* Kiberneticheskie voprosy biologii / I.I. Shmal'gauzen. – Novosibirsk: «Nauka. Sibirskoe otdelenie», 1968. – 224 s.
19. *Jeshbi U. R.* Vvedenie v kibernetiku / U.R. Jeshbi. – M.: «Inostrannaja literatura», 1959. – 432 s.
20. *Jadov V. A.* O dispozicionnoj reguljacii social'nogo povedenija lichnosti / V. A. Jadov // Metodologicheskie problemy social'noj psihologii / Pod red. E. V. Shorohovoj. – M.: «Nauka», 1975. – S. 89–105.

Borovytska O.M. Principle of feedback in the process of creative interaction.

The methodological search for one of the potential ways to study the creative interaction process will be carried out. Such process is simultaneously difficult and significant for understanding the nature of creativity, therefore, it will require the integrated participation of general scientific principles and research methods. The principle of feedback is proposed as their methodological complement. It is a question of the relevance of the interaction of cybernetic and synergetic approaches to the study of complex systems in the context of the general methodology. A brief description of historical information on system regulation is provided, based on the feedback principle. To find out the actualizing factors of creative interaction let's take a look at the theory of frames created by Marvin Minsky. We believe that normative regulation of creative interaction is carried out due to the unification of frame structures as concordant mental schemes of its participants, with the help of the feedback principle. The understanding of the frame as a conceptual scheme of the imaginary image of the future product is proposed. Creative interaction will be considered as an integral system of dispositions, the dominant level of activity of which will form the value orientations of its participants. Creative interaction will be considered the so-called projection of the actualized experiences of the participants, the preconditions of activation of which will serve their deterministic values. Creative interaction is determined by the system (complex) of dispositions as a universal strategic disposition (the mental state of synthetic readiness for action), which in its totality integrates a complex multilevel structure. At the core of constructing a model of creative interaction there is the study of strategic mechanisms of regulation of creative interaction, determined by feedback as the fundamental principle of any interaction, in the actualization of which the disposition is seen as a synthetic readiness for action.

Key words: creative interaction, principle of feedback, cybernetic-synergistic approach, disposition, frame.

Отримано 15.02.2019

ПОНИМАНИЕ В СТРУКТУРЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Ваганова Н. А. Розуміння в структурі мисленнєвих процесів. У статті представлено результати дослідження психологічних особливостей розуміння в структурі мисленнєвих процесів у дітей старшого дошкільного віку. Орієнтуючись на психологічні дослідження проблеми розуміння, акцентовано увагу на тих моментах, що стосуються розуміння як мисленнєвого процесу, а також як результату цього процесу, враховуючи такі важливі характеристики розуміння як його направленість, мотиваційна основа; як опосередкований процес, щопов'язаний з новими судженнями, поняттями, оцінками, тими чи іншими рішеннями суб'єкта.

Ключові слова: розуміння, мислення, нова інформація, старший дошкільний вік.

Ваганова Н. А. Понимание в структуре мыслительных процессов. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей понимания в структуре мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Ориентируясь на психологические исследования проблемы понимания, акцентировано внимание на тех моментах, которые касаются понимания как мыслительного процесса, а также как результата этого процесса, учитывая такие важные характеристики понимания как его направленность, мотивационная основа; как опосредствованный процесс, который связан с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, теми или иными решениями субъекта.

Ключевые слова: понимание, мышление, новая информация, старший дошкольный возраст.

Актуальность и постановка проблемы. Возрастающий интерес к исследованию проблемы понимания человеком новой информации в различных видах и формах, в понимании одним человеком другого, понимании самого себя и окружающего мира связан с принципиальной важностью этого психологического процесса, феномена в общем психическом развитии человека, в интеллектуальных и творческих проявлениях его деятельности. Разработка проблем когнитивного цикла в условиях чрезвычайно возрастающих объемов информации, которые необходимо перерабатывать не только в профессиональной, но и в повседневной жизни, вновь и вновь возвращают нас к необходимости углублять и расширять наши исследования такой важной проблемы как проблема понимания, которая и на сегодня остается еще недостаточно исследованной, особенно ее изучение на ранних этапах развития, в частности в дошкольном возрасте.

Анализ современных исследований. Рассматривая понимание как аспект мышления и анализируя его в контексте исследований мыслительной деятельности детей, можно констатировать, что понимание проходит сложный путь развития от отдельного восприятия разрозненных явлений к более-менее обобщенному абстрактному объяснению и раскрытию скрытых смыслов. В процессе понимания субъект осуществляет сложную аналитико-синтетическую деятельность, которая включает такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение [5, 7, 8].

Мыслительная деятельность всегда опосредуется процессами понимания, от самого простого уровня, когда первые практические обобщения имеют в своей основе понимание, до высшего уровня, когда «пониманием» завершается процесс мышления – осмыслением и включением нового материала в систему имеющихся знаний. (В. В. Знаков, Ю. К. Корнилов, Г. С. Костюк, В. А. Моляко и др.).

Так, с развитием мышления связывал «качество» понимания, его глубину, четкость, обоснованность в своих исследованиях А. А. Смирнов [10]. По его мнению, понимание как решение мыслительной задачи сопровождается интеллектуальным затруднением, осознанием общих и специфических особенностей предметов, соотношений и закономерностей. А. А. Смирнов выделяет несколько уровней понимания (7): от начального (когда предмет относится только к общей категории) до наивысшего, когда происходит осмысление общих и специфических особенностей данного предмета.

П. П. Блонский, исследуя понимание в структуре мыслительных процессов, обнаружил возможные уровни понимания в зависимости от умственного развития ребенка [1]. А именно, автор пришел к выводу, что ребенку понятны только те объяснения, которые отвечают уровню его интеллектуального развития, и в зависимости от этого уровня Блонский выделяет четыре стадии понимания: 1) стадия узнавания, наименования, отнесения к понятию; 2) стадия спецификации понятия, выявления смысла; 3) стадия объяснения через известное; 4) стадия объяснения, соответствующего реальной действительности, поиск причины возникновения.

Некоторые исследователи связывают функцию понимания с формированием понятий и обобщений у детей. Так, в исследованиях Р. Г. Натадзе показано, что уровень понимания зависит от уровня владения ребенком понятиями. Автор делает вывод, что понимание является не только результатом развития понятий, но и необходимым условием и стимулом развития мышления в понятиях [9].

Л. Л. Гурова, рассматривая понимание как мыслительный процесс, указывает на зависимость понимания от интеллектуального развития и объясняет механизм понимания через осмысление (чтобы смысл сообщения, текста, художественного произведения мог быть понятен ребенку, необходимо наличие у него определенного уровня развития интеллекта) [4].

Таким образом, исследователи рассматривают понимание как сложный процесс, который включает ряд специфических уровней и последовательных стадий, таких как: восприятие, узнавание, наименование, определение, осознание и интерпретируют понятие «понимание» как способность и умение мыслить [4, 5, 6]. Мыслительная деятельность субъекта всегда опосредуется процессами понимания, от самого простого уровня, когда первые практические обобщения имеют в своей основе понимание, к высшему уровню, когда «пониманием» завершается процесс мышления – осмыслением и включением нового материала в систему имеющихся знаний. У дошкольников самым простым уровнем понимания будет являться дифференциация предметов и явлений по их внешним признакам. В таких случаях ребенок способен отве-

тять на вопрос: «Что это?». Понимание сливается с восприятием и сводится к узнаванию. Более сложным и глубоким выявлением понимания является нахождение причинно-следственных связей, когда понимание заключается в раскрытии существенных свойств, взаимосвязей между предметами и явлениями.

Изложение основного материала исследования. Ориентируясь на психологические исследования, посвященные проблеме понимания, мы акцентировали наше внимание на исследовании процесса понимания в интеллектуальной деятельности детей старшего дошкольного возраста: на тех моментах, которые касаются понимания как мыслительного процесса, а также как результата этого процесса, учитывая такие важные характеристики понимания, как его направленность, мотивационная основа; как опосредствованный процесс, который связан с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, теми или иными решениями субъекта, когда новые предметы, явления, признаки включаются в систему этих понятий, знаний, образов, уже имеющихся в опыте ребенка.

Основные методологические и теоретические положения, на которых базировалось наше исследование, связаны с классическими разработками психологии понимания (Знаков, 1998; Корнилов, 1979; Костюк, 1968; Моляко, 1983; Смирнов, 1987) и психологии творчества (Пономарев, 1980; Тихомиров, 1989; Мелик-Пашаев, 1988; Моляко, 2008, 2015), а также современными исследованиями когнитивной психологии [3, 6].

Основу нашей рабочей концепции составляют положения, в которых определяются роль и место понимания в мыслительной деятельности детей, а именно:

1) одним из основных показателей мыслительной деятельности является процесс оценивания той или иной информации, ознакомления с условиями задания, новыми ситуациями и т.п.;

2) в зависимости от полноты понимания новой информации более или менее успешно решаются задачи, выполняется конкретная деятельность;

3) понимание старшими дошкольниками новой информации (его адекватность, полнота, скорость и др.) свидетельствует об уровне общей интеллектуальной одаренности (при условии анализа деятельности на протяжении длительного времени, а также с учетом характера информации, ее форм).

Как известно, понимание базируется на соответствующих знаниях и опыте субъекта и может осуществляться только при условии, что этих знаний достаточно для того, чтобы ассимилировать новую информацию. Поэтому дошкольники так же, как это делают старшие школьники, взрослые, строили свои суждения на основе предыдущих понятий, образов, знаний, которые у них уже имелись в наличии. При этом большую роль в процессе понимания играет процесс сравнения, который позволяет устанавливать аналогии или же находить отличия в предметах, явлениях, словах и т.п.

Так как в данном возрасте еще нельзя говорить о доминирующей роли «объективной логики», мы считали необходимым ввести рабочее понятие, условно говоря, «субъективной логики», тем более, что оно уже представлено в некоторых исследованиях (В. А. Моляко). И в связи с этим мы используем понятие субъективных ориентиров, которые детерминируют протекание

процессов понимания. Этим мы подчеркиваем реальное проявление мышления дошкольников, которые при ознакомлении с новой информацией ориентируются на свои знания и определенные конкретные данные, которые представлены в новых заданиях.

Безусловно, важным является вопрос о субъективном чувстве понимания, неполного понимания или непонимания, которые сопровождают деятельность ребенка. Общая схема процесса понимания нового задания включала такие основные этапы: первое ознакомление с условием, выбор ориентиров в задании, появление субъективных ориентиров в пределах имеющихся знаний, первые уточнения, эффект общего понимания, выделения главного в условии, новые уточнения, более конкретное и полное понимание. Эта схема в основных своих чертах совпадает со схемами, полученными другими исследователями на разных возрастных уровнях.

Приведем фрагмент из цикла наших исследований, направленных на изучение понимания детьми сравнительно сложной для них информации, а именно изучали особенности понимания старшими дошкольниками поэзии. Мы предлагали детям прослушать стихи украинских поэтов, а также для сравнения давали короткие стихотворения, японские хокку. Как известно, хокку – это небольшие стихотворения, состоящие из трех строчек, образно говоря, это поэтические миниатюры, которые «включают» в себя весь окружающий мир (природу, животных, быстротечность явлений) и в какой-то мере философское мировосприятие. Мы не будем здесь останавливаться на непростых и специальных вопросах относительно поэтики хокку, их оригинальности, дзэновской философии, а будем рассматривать их, в первую очередь, как информационные структуры, которые подаются детям в необычной для них форме и включают необычные образы [2].

Основу нашей гипотезы составили такие положения: 1) общее восприятие (на слух) стихотворных текстов старшими дошкольниками определяется концентрацией внимания на наиболее знакомых и незнакомых составляющих; 2) наличие рифм, определенного ритма, образов способствуют актуализации опыта ребенка, проявлений ярко выраженного интереса к стихотворениям, их содержанию; 3) в зависимости от новизны текста у детей 6-7 лет проявляются тенденции к творческому осмыслению основного содержания, а также выделению отдельных, не всегда первостепенных, деталей в тексте.

Еще на предварительном этапе, когда мы апробировали поэтические произведения на детской аудитории, мы обратили внимание на такие особенности их отношения к стихотворениям, как повышенный интерес именно к стихотворному слову; попытки повторять некоторые строки, иногда несколько строк; попытки пересказывать стихотворение в целом, отдельную часть, какие-то слова из стихотворения. Все это свидетельствует о достаточно заметном влиянии поэзии на интересы детей, активизацию их умственной и творческой деятельности. На вопрос, нравятся ли им стихотворения, дети всегда, за редким исключением, отвечали положительно. На вопрос, что именно им нравится в стихотворениях, их ответы были разнообразными и не

всегда четко сформулированные: «Мне интересно, о чем в стихотворениях говорится», «Они такие красивые», «Стихи так красиво рассказываются» и др.

На следующем уровне восприятия дети уже пытаются устанавливать связи между описываемыми предметами и явлениями и отрывочное, частичное понимание сменяется более полным: содержание текста начинает дополняться знаниями, имеющими к нему непосредственное отношение. Но в основном, дошкольники называют, перечисляют, коротко пересказывают «о чем» стихотворение. И только дети с высоким уровнем целостности восприятия и понимания интерпретируют воспринимаемое, внося свой опыт, свои суждения: они осмысливают изображенную ситуацию, пытаются раскрыть внутренние связи, то есть уже переходят от фрагментарного восприятия отдельных предметов к целостному восприятию и раскрытию более глубоких отношений между предметами, явлениями. Чем ярче и богаче их воображение, речь, тем целостнее и интереснее их рассказы с использованием сравнений, эпитетов, глаголов.

В результате проведенного исследования особенностей понимания детьми стихотворений, определилось несколько уровней целостности описания содержания. Так, для большинства дошкольников характерно внимание к известной по прошлому опыту информации, сведениям из личного опыта, что приводит к ограниченному, отрывочному восприятию и пониманию стихотворения и к разрозненности возникающего представления. В качестве основного в содержании ребенок выделяет то, что наиболее близко его личному опыту, а главное, существенное в содержании передается в виде перечисления, а осмысление содержания текста в общем контексте еще представляет для детей трудность.

Подаем некоторые из общих выводов проведенного эксперимента:

- старшие дошкольники в целом проявляли достаточно большой интерес к стихотворениям, внимательно их слушали, задавали вопросы, некоторые из них делали попытки дать свои комментарии, которые были как слишком абстрактными, так же часто и достаточно конкретными, точными, приближенными к сути каждого стихотворения;

- понимание японских стихотворений (кстати, мы не говорили детям, что это именно японские стихотворения), в принципе не отличались от понимания стихотворений украинских авторов. Как правило, понимание детьми хокку имело творческий характер и было связано с общим уровнем интеллектуального развития ребенка, особенностями его познавательной активности, наличием определенных способностей к восприятию литературных произведений вообще и поэтических в частности;

- наиболее адекватное, полное понимание содержания стихотворений мы связываем с проявлениями у детей одаренности, которую можно условно назвать одаренностью к восприятию поэзии, к пониманию коротких литературных форм.

А общие результаты нашего исследования психологических особенностей понимания и умственной деятельности старших дошкольников можно кратко представить в следующих положениях:

- Анализ основных подходов к изучению проблемы понимания свидетельствует о принципиальной важности всестороннего его изучения, о пред-

ставлении понимания как интерпретации, как результата объяснения, как оценки, как декодирования, понимания как «перевода на внутреннюю речь», а также как узнавание, припоминание, интуитивную догадку. Выделяются такие основные характеристики понимания, как глубина, четкость, полнота, обоснованность (В. В. Знаков, А. Б. Коваленко, Ю. К. Корнилов, Г. С. Костюк, В. А. Моляко, Ж. Ришар и др.).

- Интегрируя разработки исследователей разных аспектов проблемы понимания и умственной деятельности старших дошкольников, мы взяли за основу положения о субъективных ориентирах в мыслительной деятельности детей и соответственно отобрали методические средства, ориентированные на данный возраст. Понимание старшими дошкольниками новых информационных структур состоит в определении субъективных ориентиров и последующем конструировании новых образов-понятий, являющих собой смысловое ядро понимания как результата протекающего процесса.

- Старшие дошкольники еще не имеют установившихся интеллектуальных способов для полноценной обработки новой информации, эти процессы у них осуществляются в основном стихийно или же полустихийно. У детей старшего дошкольного возраста преобладают упрощенные вариации проявлений аналогизирования (в основном) и комбинирования, как тенденции, которые со временем могут трансформироваться в более четкие стратегии и тактики мышления, творческого поиска.

- Дети старшего дошкольного возраста, знакомясь с новой информацией, фактически мыслят в пределах визуального узнавания, более или менее сознательно ориентируясь на те «эталоны», которые позволяют узнавать конкретные элементы и достраивать структурно-функциональные составляющие для нахождения объекта понимания, его интерпретации, которая может быть основой субъективного понимания. Субъективные ориентиры у детей при ознакомлении с новыми заданиями возникают или непосредственно с самой новой информацией, или с предшествующего опыта, имеющихся знаний. В первом случае дети фиксируют свое внимание на каких-то общих или отдельных частях, а когда субъективные ориентиры выбираются с предшествующего опыта, то ими могут быть не обязательно объекты в данном контексте; здесь имеет место творческий подход, обусловленный фантазией детей.

- Цикл специальных исследований, направленных на предъявление детям сравнительно сложной для них информации в форме рассказов, стихотворений, репродукций картин, иллюстраций, сложных понятий позволил выявить такие основные проявления мышления детей как: интуитивное понимание, которое достигается в виде быстрой догадки; аналитическое понимание, которое достигается на основе выделения отдельных деталей; синтетическое понимание, связанное с акцентом на общей сущности структуры; импровизаторское понимание, которое реализуется в форме субъективного комментирования, и деструктивное понимание, связанное с искажением смысла.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Обобщая все сказанное, можно сделать основной вывод по сути изложенных результатов: понимание играет определяющую мыслительные процессы роль как в их

сущностных (позитивно-негативных) значимостях, так и конкретном структурировании каждого такого процесса. Представляется достаточно аргументированным, что в последующих исследованиях следует специально фокусироваться на выявлении особенностей процессов понимания в условиях избытка и дефицита разнообразной информации в динамическом субъективном пространстве дошкольника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. / П. П. Блонский. – М.: Просвещение, 1979. – Т.2. – С. 5-117.
2. *Ваганова Н. А.* Понимание дошкольниками поэзии (на укр. языке) / Н.А. Ваганова // *Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур та цивілізацій: Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конференції (Київ, 18-19 травня 2011 р.). – Вип. 4. – К.: Фенікс, 2011. – 135 с.*
3. *Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова и М.В. Фаликман. – М.: Языки славянских культур; М.: РГГУ, 2012. – 320 с.*
4. *Гурова Л. Л.* Процессы понимания в развитии мышления / Л. Л. Гурова // *Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 126-137.*
5. *Знаков В. В.* Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М., 1998. – 188 с.
6. *Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия; пер. с англ. Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. – М.: Ломоносовъ, 2011. – 384 с.*
7. *Корнилов Ю. К.* Психологические проблемы понимания / Ю. К. Корнилов. – Ярославль, 1979. – 80 с.
8. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. *Натадзе Р. Г.* К онтогенезу формирования понятия / Р. Г. Натадзе. – Тбилиси, 1976. – 267 с.
10. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. А. Смирнов. – М., 1987. – Т.2. – 343 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Blonskiy P. P.* Izbrannyye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye sochineniya: V 2-kh t. / P. P. Blonskiy. – M.: Prosveshcheniye. 1979. – T.2. – S. 5-117.
2. *Vaganova N. A.* Ponimaniye doshkolnikami poezii (na ukr. yazyke) // *Ukraina – kraïni Skhodu: vid dialogu pedagogichnikh sistem do dialogu kultur ta tsivilizatsiy: Materiali III Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii (Kiïv. 18-19 travnya 2011 r.). – Vip. 4. – K.: Feniks. 2011. – 135 s.*
3. *Gorizonty kognitivnoy psikhologii: Khrestomatiya / Pod red. V. F. Spiridonova i M. V. Falikman. – M.: Yazyki slavyanskikh kultur; M.: RGGU. 2012. – 320 s.*
4. *Gurova L. L.* Protsessy ponimaniya v razvitii myshleniya / L. L. Gurova // *Voprosy psikhologii. – 1986. – № 2. – S. 126–137.*
5. *Znakov V. V.* Ponimaniye v poznanii i obshchenii / V. V. Znakov. – M.. 1998. – 188 s.
6. *Kognitivnaya psikhologiya: istoriya i sovremennost. Khrestomatiya; per. s angl. Pod red. M. Falikman i V. Spiridonova. – M.: Lomonosov. 2011. – 384 s.*
7. *Kornilov Yu. K.* Psikhologicheskiye problemy ponimaniya / Yu. K. Kornilov. – Yaroslavl. 1979. – 80 s.
8. *Molyako V. A.* Psikhologiya konstruktorskoy deyatelnosti / V. A. Molyako. – M.: Mashinostroyeniye. 1983. – 134 s.
9. *Natadze R. G.* K ontogenezu formirovaniya ponyatiya / R. G. Natadze. – Tbilisi. 1976. – 267 s.
10. *Smirnov A. A.* Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: V 2-kh t. / A. A. Smirnov. – M..1987. – T.2. – 343 s.

Vaganova N. A. Understanding in the structure of thinking processes. The results of investigation of psychological peculiarities of understanding in the structure of thinking process-

es by preschool children are presented in the article. Focusing on psychological studies of the understanding problem, attention is paid on the points, related to understanding as a thinking process, as well as the result of this process, taking into account such important characteristics of understanding as its orientation, motivational basis; as a mediated process, associated with new judgments, concepts, evaluations, conclusions, one or another decisions of the subject. The theoretical analysis of the concept of understanding enabled us to define the main psychological indicators and determinants of its manifestations. Elicited were the features specific to the process of understanding of the new information by pre-school children through determination of subjective path marks and devising of new image-notions underlying the understanding. The crucial role of the analogy and combinatory mechanisms in the development of new semantic constructions was elucidated. The pilot experimental instructional system was developed that is intended for training children in analyzing new information structures and forming relevant skills.

Keywords: understanding, thinking, new information, preschool age.

Отримано 29.05.2019

УДК 159.954 – 043.86:[929:001]

Виноградова Вікторія Євгенівна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Виноградова В. Є. Методологічні проблеми дослідження творчих здібностей у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. У статті розкриваються теоретичні та методологічні проблеми дослідження творчих здібностей. Розглядаються питання створення теорії творчості, а також концепції розвитку творчих здібностей. Аналізується внесок вітчизняних та зарубіжних науковців щодо формування творчих здібностей та їх унікальні концептуальні особливості в даному понятті в психологічній науці. Системоутворюючим чинником у проблемі розвитку здібностей виступає особистість. Пошук особистістю власної цілісності може виступати фактором спроможності робити наукові відкриття. Потреба розвитку особистості може призводити до розвитку суспільства, шляхом споживання нових творів, теорій (ноосфера), винаходів.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, теорія творчості, креативність, талант, розвиток, цілісність, особистість.

Виноградова В. Е. Методологические проблемы исследования творческих способностей в отечественной и зарубежной психологической науке. Раскрываются теоретические и методологические проблемы исследования творческих способностей. Рассматриваются вопросы создания теории творчества, а также концепции развития творческих способностей. Анализируется вклад отечественных и зарубежных ученых в концепции творческих способностей и их уникальные концептуальные особенности в данном понятии в психологической науке. Каждый из ученых, кто исследовал проблему способностей, находит собственные уникальные концептуальные особенности в данном понятии. Системообразующим фактором в проблеме развития способностей выступает личность. Поиск личностью собственной целостности может выступать фактором способности делать научные открытия. Потребность развития личности может приводить к развитию общества, путем потребления новых произведений, теорий (ноосфера), изобретений.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, теория творчества, креативность, талант, развитие, целостность, личность.

Вступ. Питання розвитку творчих здібностей досліджується вже не одне десятиліття і, навіть століття. Проблема генези творчих здібностей хвилює науковців усіх часів та континентів. Сьогодні проблема розвитку творчих здібностей людини належить до числа провідних психолого-педагогічних проблем. В сучасному світі багато робітничих функцій нетворчого характеру замінили робототехнікою. І надалі цей процес буде прискорюватися. Місце людини у суспільстві та соціальних досягненнях вимагає ще більшого творчого потенціалу та реалізації кожної особистості. Отже, постановка проблеми розвитку творчості в сучасних технологічних умовах набуває нового значення та вимагає від суспільства пошуку механізмів, які значно можуть вплинути на пізнання, формування і реалізацію творчої сутності людини.

Вихідні передумови. В наш час науковці вивчають не лише питання розвитку загальних та спеціальних здібностей, а також намагаються визначити основні механізми розвитку креативного мислення у дітей та дорослих, створити універсальну модель за допомогою якої можна чітко, крок за кроком, розвивати творчі здібності.

Якщо звернутися до витоків дослідження здібностей, то одним з основоположників є С.Л. Рубінштейн. Також ці питання вивчали такі видатні науковці, як: Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.М. Дружинін, О.М. Леонтьєв, В.Д. Шадриков, Н.І. Чуприкова, Є.П. Ільїн, Д. Векслер, Р. Уайсберг, Д.Б. Богоявленська, М.Є. Богоявленська. У сучасній Україні це питання вивчають такі науковці, як: Г.О. Балл, І.М. Біла, П.П. Горностай, В.В. Клименко, В.О. Моляко, О.Л. Музика, Л. П. Міщиха, В.В. Рибалка, В.А. Роменець, С.О. Сисоєва та ін. Однак, не існує єдиної моделі розвитку творчих здібностей особистості. Постає потреба в аналізі існуючих теорій, їх систематизації та визначенні основних положень, які б їх об'єднали.

Формулювання цілей. Метою статті є дослідити основні теорії розвитку творчих здібностей особистості на основі аналізу традиційних підходів у системі філософії, психології та педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожен з науковців, хто займався дослідженням творчих здібностей, зробив певний внесок у розвиток теорії творчості. Проаналізуємо основні підходи відомих теорій та зосередимо увагу на особливостях та відмінностях розвитку творчих здібностей.

Питання дослідження феномену здібностей виникло ще в період античності в процесі поділу праці. Уже в ті часи почали формуватися два підходи до розуміння природи здібностей: з одного боку їхня вродженість, з іншого – залежність від зовнішніх умов. Ці тези можна дослідити у філософських міркуваннях Платона й Аристотеля. Також до цієї думки прийшов лікар Хуан Уарте. Ще у XVI столітті вперше в історії психології він написав книгу «Дослідження здібностей до наук». В цій роботі ставилося завдання вивчити індивідуальні відмінності між людьми з метою визначення їх придатності до конкретних професій. У своєму дослідженні Х.Уарте ставив чотири основні питання: якими якостями володіє людина, що робить її здібною до однієї науки і не здібною до іншої; які види здібностей спостерігаються в людському роду; які мистецтва і науки відповідають кожній здібності; за якими ознака-

ми можна визнати відповідне дарування. Він вважав, що основними здібностями є уява, пам'ять та інтелект. Кожна з цих здібностей пояснювалась відповідним темпераментом мозку, тобто пропорцією, в якій змішані головні соки. Відповідно до цього вчений аналізував різні науки та види мистецтва, де могли б використовуватись ці здібності. У подальшому він намагався проаналізувати діяльність різних представників професій, таких, як: полководець, теолог, лікар, юрист та інших. Він вважав, що особливо важливо встановити зовнішні ознаки, які могли б допомогти виявити ті чи інші якості мозку, що визначають характер дарування. Також Х. Уарте вважав за необхідне створити професійний відбір в державному масштабі відповідно до здібностей особистості. На його думку «для того, щоб ніхто не помилявся у виборі тієї професії, яка більш всього підходить до його природного дарування, государеві слід було б виділити уповноважених людей великого розуму і знання, які відкрили б у кожного його дарування ще в ніжному віці; вони тоді змусили б його обов'язково вивчати ту галузь знання, яка йому підходить» [12].

Філософ Т. Гоббс у 1651 р. стверджував, що насправді природа створила людей рівними у відношенні фізичних і розумових здібностей. Що ж стосується розумових здібностей, то він знаходив в цьому навіть більше рівності серед людей, ніж у відношенні фізичної сили.

К.А. Гельвецій у книзі «Про людину, її розумові здібності та її виховання» одну з глав назвав «Виховання всемогутнє», а іншу – «Усі люди зі звичайною нормальною організацією володіють однаковими розумовими здібностями». Він вважав, що від народження всі люди рівні, а розвиток здібностей залежить від виховання. К. Гельвецій підкреслював наступну тезу: «Локк і я стверджуємо: нерівність розумів є результатом відомої причини, і ця причина – різниця у вихованні» [4]. На той час ця думка була доволі смілива та оригінальна.

Потрібно зазначити, що досить наблизився до сучасних уявлень про проблему задатків і здібностей Д. Дідро. Він зазначав, що людина не народжується нічим. Кожна людина народжується з відомою здібністю до чого-небудь.

Е. Фромм розглядав творчу здібність і творчу потребу (потреба і здібність дії, події) як провідні для особистості, досліджує спонукальні сили людини.

І. Беляєв розглядає здібності і потреби людини та їх співвідношення «в природно-органічному, соціально-особистісному та духовно-душевному аспектах». Змістовним внеском у розробку дослідження творчих здібностей є виявлення системного механізму становлення індивідуальної цілісності людини, що являє собою єдність поперемінно діючих парціальних механізмів, еволюційно-інволюційного і біфуркаційного [1].

У роботах О. Краєвої цілісний потенціал людини представлений як «діалектична єдність сутнісних сил: потреби і здібності – інтегральних складових потенціалу людини» [8]. Науковець зазначає двоаспектність потреби та здібності: потреба споживання і творення, здібність споживання і творення дозволила поглибити і принципово змінити погляд на потребу і здібності людини на основі тотожності. Потреба постає як внутрішній момент здібності, а здібності – як внутрішній момент потреби. У потребі розкривається її діяльна

якість. У здібності – її самопокладання через задоволення однієї і виникнення іншої потреби.

Отже, необхідно відмітити, що філософські пошуки природи творчих здібностей призвели до розробки декількох теорій. Відповідно до генетичної теорії, здібності – це вроджені індивідуально-психологічні особливості людини, які передаються від батьків у спадок. Доказом вважається ранній прояв здібностей у дитини ще у 3 – 4 роки. На думку науковців, чисельні приклади проявів здібностей у ранньому віці, наявність високообдарованих династій, безумовно, вказують на важливу роль генетичного фактору. Однак інша група дослідників з даного питання наголошують на вагомому впливі оточуючого середовища, що також підтверджується багатьма досягненнями відомих людей. Втім, розвиток здібностей відбувається також в процесі становлення індивідуальної цілісності особистості.

Звернемося до психологічних теорій розвитку творчих здібностей. Необхідно наголосити, що видатний науковець С.Л. Рубінштейн є одним з методологів теоретичної та практичної розробки питання формування, розвитку та структури здібностей. Він вважав, що «здібність – це складна синтетична особливість особистості, яка визначає її придатність до діяльності...Здібності людини – це прояви, сторони її здібностей до навчання та праці» [9, С. 538]. Тобто, він вважав, що на формування природи здібностей впливають особистісний та діяльнісний підхід. «Здібності – це закріплена в індивіді система узагальнених психічних діяльностей. На відміну від навичок, здібності – результати закріплення не способів дій, а психічних процесів, за допомогою яких дії і діяльності регулюються...Здібності формуються в результаті установаження в психічній діяльності зв'язку суб'єкта з об'єктами діяльності, які життєво важливі для суб'єкта, що є умовами його життя» [9, С. 546].

У структурі здібностей С.Л. Рубінштейн виділяє два основні компоненти:

- 1) «операціональний» - налагоджена система тих способів дії, за допомогою яких здійснюється діяльність;
- 2) «ядро» - психічні процеси, якими регулюються операції: якість процесів аналізу та синтезу.

У своїх працях С. Л. Рубінштейн формулює яким чином відбувається розвиток здібностей людини. Він вважає, що «розвиток здібностей відбувається по спіралі: реалізація можливості, яка представляє здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей більш високого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які відкриває реалізація наявних можливостей» [9, с.227-228].

Теплов Б. М. розуміє під здібностями визначені індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої, які не зводяться до вже набутих навичок та знань, а визначають легкість та швидкість їх здобуття [11]. Він виділив три основні ознаки здібностей:

- здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від одної;

- здібностями називаються не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання певного виду діяльності;

- поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже набуті людиною.

Окремі здібності не просто співіснують поруч одна з одною і незалежно одна від одної. Кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру в залежності від наявності і ступеня розвитку інших здібностей.

Теплов Б.М. вважає, що здібність є поняттям динамічним, і воно існує лише у розвитку. Здібність не може виникнути поза межами конкретної діяльності, а створюється лише в цій діяльності [11, с. 29].

Однак, здібності є не лише результатом розвитку, але і дії уроджених особливостей. У цьому плані важливе значення має поняття обдарованості. Обдарованість – це своєрідність природних передумов, наявність внутрішніх умов, що лежать в основі здібностей. Іншими словами, здібності – це обдарованість у розвитку.

Слід відмітити, що існують найбільш сприятливі, оптимальні терміни в розвитку і становленні окремих здібностей. Цікавими є спостереження канадського вченого Г. Лемана, який працював над цією проблемою приблизно 20 років. На його думку, у поетів цей вік визначається між 26 і 30 роками, лікарів – 33 – 34, художників – 30 – 35, а письменників – 40 – 44 роками [7, С. 49]. Обдарованість може привести до раннього розвитку здібностей. Так, музичні здібності В. А. Моцарта, Ф. Й. Гайдна, М. А. Римського-Корсакова виявилися в 4 роки; творчі здібності І. Ю. Рєпіна – в 4–5 років, у С. Рафаеля – у 8 років; О. С. Пушкін почав писати перші вірші в 9 років.

Проведений Б. М. Тепловим аналіз психологічних матеріалів про видатних людей продемонстрував, що досягнення в діяльності залежать не лише від здібностей, однак, й від вольових особливостей.

За визначенням І. П. Павлова, здібності пов'язані з існуванням трьох типів людей: «художнього», «розумового» і «проміжного». Така типологія пов'язана із вченням, відповідно до якого вища нервова діяльність людини характеризується наявністю в ній двох сигнальних систем: першої сигнальної системи – образної, емоційної, і другої, пов'язаної із сигналізацією цих образів за допомогою слова – сигналу сигналів.

Відносна перевага першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує «художній» тип, відносна перевага сигналу сигналів – «розумовий» тип, рівне їхнє представництво – середній («проміжний») тип людей. Зазначені розходження пов'язують з функціями лівої (словесно-логічної) і правої (образної) півкуль головного мозку.

Є два рівні розвитку здібностей: 1) репродуктивний – відображає високе вміння засвоювати знання, опановувати діяльність і виконувати її за зразком; 2) творчий – вміння створювати нове, оригінальне, творче.

Лейтес Н.С. визначав здібності як підструктуру особистості, яка утворена індивідуально-психологічними особливостями людини, яка виражає її готовність до оволодіння певними видами діяльності та до їх успішного здійснення.

Леонтьєв О.М. розрізняв два види здібностей: природні, які формуються на основі задатків, та «специфічно людські». По відношенню до них він порізненому характеризує роль природніх передумов розвитку. Науковець відмічав, що дослідження здібностей може йти як від аналізу спеціальних здібностей в їх найбільш розвинених і індивідуальних проявах до з'ясування загальної природи здібностей, так і від аналізу природи людських здібностей в їх загальному вираженні. Леонтьєв О.М. вважав, що найважливішим є другий шлях.

Необхідно відмітити, що О. М. Леонтьєв погоджувався з визначенням задатків, яке надавав Б. М. Теплов, та розумів їх вплив на індивідуально-психологічні відмінності.

Частина вітчизняних науковців розглядають розвиток творчих здібностей, як розвиток творчого потенціалу особистості. В.О. Моляко розглядає творчий потенціал, як «творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності» [5, С. 15]. «Творча людина розглядається як така, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах» [5, С. 20].

В.І. Лебедев зазначав, що здібності – це психічні особливості особистості, які забезпечують їй успішну діяльність у певній галузі. Такі фахівці, як наприклад, психолог, лікар, письменник не можуть обійтись без такої здібності, як спостережливість. У художника має бути надзвичайно розвинена зорова пам'ять, уява, у інженера – абстрактне мислення.

Чуприкова Н.І. зазначає, що здібності пов'язані з можливістю індивідуального розвитку. Тобто, наявність здібностей можна перевіряти за допомогою «зон росту» самої особистості. Якщо людина займається певним видом діяльності і через певний час має досягнення в ньому, значить вона «зростає над собою» і, власне має здібності до цього виду діяльності [13].

Отже, виходячи з даної тези, можна прийти до висновку про спільність бачення розвитку творчих здібностей Б.М. Тепловим та Н.І. Чуприковою.

В.Д. Шадриков визначає здібність як властивість функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості, що проявляється в успішності та якісній своєрідності оволодіння діяльністю.

Д.Б. Богоявленська дослідила, що творчі здібності не зв'язані прямо з рівнем загальних та спеціальних здібностей. За результатами дослідження розвитку здібностей нею було сформульовано уявлення про обдарованість як інтегральне виявлення здібностей з метою конкретної діяльності.

Відповідно до цієї структури розвиток здібностей проходить декілька стадій:

- розвиток функціональної системи, яка реалізує конкретну функцію в сукупності її компонентів та зв'язків;
- розвиток операційних механізмів;
- розвиток оперативності у системі функціональних та операційних механізмів;

- оволодіння суб'єктом здібностями через рефлексію в конкретній діяльності [3, С. 22].

Слід зазначити, що у сучасній психологічній науці здібності визначають як прояв певної характеристики функцій, що зумовлений вродженими задатками. Функції характеризують здатність того чи іншого органу виконувати ту роль, для якого він створений природою. Відмітимо, що ці характеристики наявні у кожній людини, однак ступінь вираженості їх у кожній особистості різний. Якщо у людини характеристика функції перевищує середній рівень, то відповідно зазначається наявність у неї даної здібності, якщо вона набагато нижча – про відсутність даної здібності. Отже, поняття „здібність” застосовується для виділення людей, у яких характеристика певної функції проявляється значно більше, ніж звичайно.

Біла І.М. зазначає, що успіхи дитини у певному виді діяльності зумовлюються набором відповідних здібностей. Їх діагностика ще у дошкільному віці дозволяє виявити ті уподобання, які мають генетичний та спадковий характер. Наприклад, дорослий може помітити певні успіхи дитини, які в нормі не відповідають віковим процесам розвитку, і говорять про їх унікальність. За умови, якщо дитина проявляє зосередженість, терпеливість та інші вольові якості, які ще несформовані, однак вже виявляються в певному виді діяльності, можна припустити гіпотезу про схильність до певного виду діяльності і через деякий час спостережень, про наявність певних здібностей, які можуть специфічно проявлятися. Наведемо класифікацію проявів здібностей за І. М. Білою [2]:

- загальні інтелектуальні здібності;
- конкретні досягнення;
- спілкування та лідерство;
- творчість і продуктивна діяльність;
- художньо-образотворчі здібності;
- психомоторні здібності.

Отже, увага батьків та вчителів до вище наведених проявів у поведінці дитини може допомогти як у ранній діагностиці творчих здібностей. Так й у їх розвитку.

Враховуючи класифікацію видів здібностей, науковці їх поділяють на сім основних груп: розумові та спеціальні; навчальні та творчі; математичні, конструктивно-технічні, музичні, літературні, фізичні здібності.

Необхідно відзначити, що Савчин М., замість традиційного поняття здібності, висвітлює поняття здатності. Він пропонує розглядати здатності особистості «як її спроможність забезпечувати функціонування та становлення власного внутрішнього світу (самоактивність) та життя і життя інших людей (активність)» [10, С. 8]. На його думку основними характеристиками здатностей є наступні: змістова спрямованість; автентичність як відповідність або невідповідність природі внутрішнього світу людини; оптимізованість системи здатностей; рівень розвитку як показник ефективності функціонування здатностей.

На думку М. Савчина, здатність до творчості як творення нового, неповторного проявляється у наступних аспектах [10, С.177]:

- конструктивному, нестандартному мисленні, діяльності та поведінці;
- усвідомленні та поповненні знань про себе;
- генеруванні нових ідей;
- оригінальності як можливості знаходження нестандартних рішень проблемних ситуацій;
- подоланні стереотипів у розв'язанні життєвих завдань;
- володінні особливими алгоритмами вирішення життєвих завдань;
- здатності бачити нове, цікаве у повсякденних ситуаціях та видах діяльності;
- вмінні відчувати інтерес до рутинних поточних завдань;
- творчій побудові життєвого шляху.

Ще одним важливим фактором розвитку здібностей є ті цінності, на які спрямовані потреби та інтереси особистості. Шадріков В.Д. зазначав, що цінності та смисли визначають якісну специфіку здібностей, саме від них залежить особливість розв'язання пізнавальних задач індивідом [14, с. 79].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Узагальнюючи вище викладене, необхідно зазначити, що здібності не даються людині в готовому вигляді. Вони є результатом розвитку задатків у процесі визначеної діяльності. Високий результат, що легко досягається, у професійній діяльності визначається природними даними, точніше, переважно природними даними. І чим чіткіше виражений задаток, тим менше часу потрібно людині для реалізації його в здібність. Розвиток здібностей і їхню динаміку можна простежити, виходячи з діалектичного зв'язку придбаного й уродженого, біологічного та соціального.

На формування здібностей впливає ціла низка умов: спрямованість особистості, розумова і фізична активність, інтерес до діяльності, уява тощо. У психології розрізняють загальні і спеціальні здібності. Існують літературні, математичні, педагогічні, художні та інші здібності. У психології розглядають також теоретичні і практичні здібності. Їхня відмінність полягає в тому, що перші визначають схильність особистості до абстрактно-теоретичних розмірковувань, другі – до практичних дій.

Отже, психологи, які досліджували питання здібностей, прийшли до висновку, що системоутворюючим чинником у проблемі розвитку здібностей виступає особистість. На нашу думку, пошук особистістю власної цілісності може виступати фактором спроможності робити наукові відкриття. Тому що потреба розвитку особистості може призводити до розвитку суспільства, шляхом споживання нових творів, теорій (ноосфера), винаходів. Однак, слід відзначити, що практично кожен з науковців, хто досліджував проблему здібностей, знаходить власні унікальні концептуальні особливості в даному понятті.

На нашу думку, перспективою подальших досліджень може стати опрацювання біографії видатних діячів науки та визначення їх шляху у розвитку творчих здібностей. Це сприятиме створенню моделі розвитку творчих здібностей особистості, які врахують змістовно-структурні елементи розвитку особистості на всіх етапах її життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Беляев И. А.* Целостность человека в аспекте взаимосвязи ее способностей и потребностей : опыт типологизации : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра филос. наук : 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры» / И.А. Беляев. – Челябинск, 2012. – 40 с.
2. *Біла І. М.* Психологія творчого конструювання в дошкільному віці [Текст] : монографія / Ірина Біла ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Веселка, 2011. – 431 с.
3. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
4. *Гельвецій К. А.* Про людину, її розумові здібності та її виховання / К. Гельвецій; пер. з франц. В. Підмогильний. – К. : Основи, 1994. – 416 с.
5. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики.* – Житомир : Вид-во Рута, 2006 – 320 с.
6. *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психические особенности человека. Т. 2. «Способности». – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 304 с.
7. *Когда в человеке пробуждается гений // Знание – сила.* – 1971. - № 7. – С. 49.
8. *Краева О. Л.* Диалектика потенциала человека : монография / О. Краева – М.; Н. Новгород : Нижегород. гос. с.–х. академия, 1999. – 192 с.
9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
10. *Савчин М.* Здатності особистості: монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академія, 2016. – 288 с.
11. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М., 1982. – С. 129-139.
12. *Уарте Х.* Исследование способностей к наукам. – М., 1960.
13. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие: принцип дифференциации.– СПб. : Питер, 2007. 448 с.
14. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Изд. корпорация Логос, 1994. – 320 с.

REFERENCES transliterated.

1. *Belyaev I.A.* Celostnost cheloveka v aspekte vzaimosvyazi ee sposobnostej i potrebnostej : opyt tipologizacii. Extended abstract of Doctor's thesis. Chelyabinsk, 2012. – 40 s. [in Russian].
2. *Bila I.M.* Psihologiya tvorchogo konstruyuvannya v doshkilnomu vici [Tekst] : monografiya / Irina Bila ; In-t psihologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini. – K. : Veselka, 2011. – 431 s. [in Ukrainian].
3. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostej: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Akademiya, 2002. – 320 s. [in Russian].
4. *Gelvecij K. A.* Pro lyudinu, iyi rozumovi zdibnosti ta yiyi vihovannya / K. Gelvecij; per. z franc. V. Pidmogilnij. – K. : Osnovi, 1994. – 416 s. [in Ukrainian].
5. *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriya, metodika, rezultati doslidzhen / za red. V.O. Molyako, O.L. Muziki.* – Zhitomir : Vid-vo Ruta, 2006 – 320 s. [in Ukrainian].
6. *Kovalev A.G., Myasishchev V.N.* Mental characteristics of a person. Vol. 2. «Abilities». – L.: Publishing house LSU, 1960.– 304 s. [in Russian].
7. *Kogda v cheloveke probuzhdaetsya genij // Znanie – sila.* – 1971. - № 7. – S. 49.
8. *Kraeva O. L.* Dialektika potenciala cheloveka: Monografija. – M.; N. Novgorod: Nizhegorod. gos. s.–h. akademija, 1999. – 192 s. [in Russian].
9. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshej psihologii. – SPb. : Piter, 2001. – 720 s. [in Russian].
10. *Savchin M.* Zdatnosti osobistosti: monografiya / Miroslav Savchin. – K. : Akademiya, 2016. – 288 s. [in Ukrainian].
11. *Teplov B. M.* Sposobnosti i odarennost / B. M. Teplov // Psihologiya individualnyh razlichij. – M., 1982. – S. 129-139. [in Russian].
12. *Uarte X.* Issledovanie sposobnostej k naukam. – M., 1960. [in Russian].
13. *Chuprikova N.I.* Umstvennoe razvitie: princip differenciacii.- SPb. : Piter, 2007. 448 s.
14. *Shadrikov V. D.* Deyatelnost i sposobnosti / V. D. Shadrikov. — M. : Izd. korporaciya Logos, 1994. – 320 s. [in Russian].

Vynohradova V. Ye. Methodological issues in the research of creativity of the Ukrainian and foreign psychological science. The concepts of an individual's ability to creative activity are discussed in this article. Attention is given not only from the philosophical and psychological point of views but also from the other perspectives of known authors that study the way of the development and improvement of the personality. Philosophical searches for the nature of the creative capacity led to the formation of genetic and social theories. A meaningful contribution to the research development in creative abilities is the detection of a system mechanism for the formation of the individual integrity of a person. This is a unity of alternating partial mechanisms, evolutionary – involutionary, and bifurcation. Current theoretical and methodological problems of the research of creativity and concepts of the development of creative capacity are analyzed. The contribution of the Ukrainian and foreign scientists concerning the psychological concept of the formation of creative abilities and their unique conceptual features is discussed. A personality is a system-forming factor in the issue of the development of capabilities. The individual's search for the personal entirety can be the aspect that makes scientific discoveries. Requirement of the individual development can lead to social development by consuming of new works, theories (noosphere), and inventions.

Key words: creativity, creative abilities, theory of creativity, talent, development, integrity, personality.

Отримано 2.05.2019

УДК 159.9.072.432

Гуд Ганна Олександрівна

РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. У статті подано результати емпіричного дослідження тривожності молодших школярів, проведеного за допомогою застосування комплексу психодіагностичних методик. Проаналізовано особливості емоційної сфери учнів початкової школи; розкрито динаміку розвитку тривожності, як особистісної властивості. Вказано на особливості тривожності як форми прояву емоційного неблагополуччя, а саме: занепокоєння щодо навчання та спілкування з однолітками, очікування поганого ставлення зі сторони вчителів, батьків, однокласників, фрустрація потреби успіху. Емпірично засвідчено, що загальна шкільна тривожність у молодших школярів, які навчаються за традиційною системою освіти, переважно представлена високим рівнем. Виявлено, що школа, як соціальний інститут виступає стресогенним чинником та спричинює тривожність

Ключові слова: молодший шкільний вік, діти, тривожність, особливості тривожності, шкільний стрес, агресія, фрустрація.

Гуд А. А. Уровневая дифференциация проявлений тревожности у младших школьников: эмпирический аспект исследования. В статье представлены результаты эмпирического исследования тревожности младших школьников, проведенного с помощью применения комплекса психодиагностических методик. Проанализированы особенности эмоциональной сферы учеников младших классов; раскрыто динамику развития тревожности, как личностной характеристики. Указано на особенности тревожности как

форми проявлення емоціонального неблагополучия, а именно: беспокойство по обучению и общения со сверстниками, ожидания плохого отношения со стороны учителей, родителей, одноклассников, фрустрация потребности успеха. Эмпирически доказано, что общая школьная тревожность у младших школьников, которые обучаются по традиционной системе образования, преимущественно представлена высоким уровнем. Выявлено, что школа, как социальный институт выступает стрессогенным фактором и вызывает тревожность.

Ключевые слова: младший школьный возраст, дети, тревожность, особенности тревожности, школьный стресс, агрессия, фрустрация.

Постановка проблеми. Проблема емоційної незбалансованості набуває актуальності у зв'язку з інформаційними перевантаженнями і напруженим ритмом життя. Така ситуація властива для всіх вікових періодів, однак особливо травмуючою вона є для молодших школярів. Вчені пояснюють це через освоєння нового виду діяльності – навчання, формування довільних психічних функцій, виникнення рефлексії, самоконтролю, недостатньо сформованими вміння вчитися (Л. Божович, Б. Ельконін, В. Давидов, Т. Дригус, О. Дусавицький, К. Дрозденко, О. Казаннікова, С. Максименко, С. Ставицька, Т. Титаренко, Г. Хомич). Загострення проблеми полягає і в тому, що ускладнюються шкільні програми, підвищуються вимоги до рівня навчальних досягнень молодших школярів, які часто призводить до розвитку тривоги і закріплення тривожності як риси особистості. Доведено, що підвищена тривожність характеризується схильністю до переживань, побоювань та неспокою, що несприятливо позначається на життєвому сценарію дитини. І якщо врахувати, що тривожність як стійка характеристика часто розвивається саме з шкільним навчанням, то, без сумніву, вивчення проблеми дитячої тривожності у взаємозв'язку з сучасними умовами шкільного навчання залишається актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш ґрунтовно питання дитячої тривожності розкрито в працях таких учених, як: О. Казаннікова (вплив тривожності на інтелектуальну діяльність учнів), Є. Малкова, А. Прихожан (вікові аспекти тривожності та динаміка їх прояву); С. Ставицька (психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку), Я. Омельченко, С. Прахова, А. Шамне (психологічні особливості молодших школярів з різним рівнем особистісної тривожності). Питання негативних переживань молодших школярів у дослідженнях учених у галузі вікової психології на рівні експериментального вивчення представлено недостатньо.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та визначити за допомогою психодіагностичних методик психологічні особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна модель навчання в початковій школі відрізняється від традиційної низкою особливостей, особливо в перших класах. Це зумовлено переходом навчальних установ до реалізації вимог Концепції Нової української школи, метою якої є розвантаження учнів, особливо першого класу, перехід на ігрові технології навчання, відсутність домашнього завдання та оцінювання тощо. Натомість, високі вимо-

ги ставляться до учнів старших класів початкової ланки, що, так чи інакше впливає на їхню емоційну сферу, через недостатню сформованість навчання, як діяльності із самоорганізації. Для з'ясування даної проблеми було проведено експериментальне дослідження з учнями молодшого шкільного віку на базі ЗОШ I-III ступенів №1 та Барського ліцею №2 м. Бар Вінницької області. Особливість експериментального дослідження полягала у з'ясуванні рівня тривожності в учнів 1-4 класів, які навчаються в типовій школі та ліцею.

Загальна кількість досліджуваних становила 109 респондентів молодшого шкільного віку: учні 1-4 класів. Серед них, учнів перших класів – 33 (дівчат 18; хлопців 15); другі класів – 23 (дівчат 16; хлопців 7); треті класів – 29 (дівчат 14; хлопців 15); четверті класів – 24 (дівчат 9; хлопців 15).

Констатувальний експеримент включав два етапи. На першому етапі було здійснено різнобічний аналіз психолого-педагогічної літератури та встановлено, що попри чималу наявність теоретико-експериментальних досліджень з обраної проблеми, вона залишається недостатньо вивченою. Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних та експериментальних даних, зумовило здійснення емпіричного дослідження тривожності, її впливу та наслідків у психологічному розвитку молодших школярів (другий етап).

Для визначення рівня тривожності, агресії, їх спрямованості та інтенсивності в емоційній сфері молодших школярів в ситуаціях навчальної та міжособистісної взаємодії, ми застосували графічну методику Є. Романової «Кактус». Задля аналізу результатів діагностики було задіяно контент-аналіз. На першому етапі нами було виокремлено групи властивостей, що найчастіше представлено у молодших школярів 1-4 класів, на другому – визначено кількісний показник за вибірками окремо.

Отже, на вибірці учнів першого класу домінують такі групи властивостей, що уособлюють емоційну сферу молодших школярів.

1. Егоцентричність, прагнення до лідерства, імпульсивність, оптимістичність, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 19,4%
2. Залежність, невпевненість; скритність, інтравертованість, обережність, прагнення до самотності – 12,9%
3. Оптимістичність; екстравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 12,9%
4. Екстравертованість; відкритість, демонстративність, оптимістичність, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 9,7%
5. Агресивність (високий ступінь), імпульсивність, невпевненість, прагнення до самотності – 9,7%
6. Тривожність, інтравертованість, скритність, обережність, прагнення до самотності – 6,5%

Аналіз вибірки учнів другого класу дозволив виокремити такі групи:

1. Агресивність, егоцентричність, прагнення до лідерства, демонстративність, відкритість, тривожність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 40 %.

2. Егоцентричність, прагнення до лідерства, оптимістичність/тривожність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 25%.
3. Залежність, невпевненість, оптимістичність, екстравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 10%.
4. Імпульсивність, залежність, демонстративність, відкритість, оптимістичність, екстравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 10%.

За результатами отриманих даних у респондентів третього класу виділено наступні:

1. Егоцентричність, прагнення до лідерства, імпульсивність, оптимістичність, жіночність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 48,3%.
2. Агресивність, імпульсивність, залежність, невпевненість, тривожність, екстравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 10,3%.
3. Залежність, невпевненість, оптимістичність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 10,3%.

У дітей четвертого класу превалюють такі групи властивостей:

1. Агресивність (низький ступінь), егоцентричність, прагнення до лідерства, оптимістичність, інтравертованість, потреба у родинному захисті, почуття сімейної спільності – 40%.
2. Агресивність, імпульсивність, егоцентричність, прагнення до лідерства, тривожність, екстравертованість, прагнення до самотності – 36%.

Таким чином, варто зазначити, що в усіх групах респондентів спостерігається присутність такої особистісної властивості як егоцентричність, кількісна частка котрої збільшується починаючи з першого класу та досягає максимального значення у четвертому. Егоцентризм учнів початкової школи також проявляється у вигляді конфліктності, неефективної комунікації, поганих стосунків з однолітками та спричиняє прояви агресії. Слід відзначити динаміку розвитку агресивності, яка в першому класі проявляється у незначній кількості дітей. Однак, починаючи з другого класу, кількісний та якісний показник агресивності у молодших школярів збільшується. В четвертому класі яскраво виражається полярність високого та низького рівнів агресивності у поєднанні з іншими особистісними властивостями. Тривожність превалює у вибірці учнів першого класу у поєднанні з інтравертованістю, прагненням до самотності.

Для визначення рівнів шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку застосовувалася методика «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса». Її застосування у дослідженні дозволило виявити специфіку загальної тривожності, як відносно усталеного особистісного утворення, що неминуче супроводжує навчальну діяльність.

Результати отриманих даних дали можливість констатувати рівень основних чинників шкільної тривожності у досліджуваних школярів. В узагальненому вигляді вони подані в таблицях, наданих нижче.

Психологічні особливості прояву тривожності у перших класах початкової школи (за тестом Філіпса)

Тривожність у перших класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	20,8	13,7	8,3	8,63	3,73	2,97	3,43	3,63	4,50
Станд. відхилення	5,9	3,4	1,6	1,7	1,5	1,3	1,0	1,3	1,5
Доверит.інт.	2,1	1,2	0,6	0,6	0,5	0,5	0,4	0,5	0,5
Мін. знач	18,73	12,50	7,74	8,00	3,19	2,50	3,07	3,16	3,97
макс. знач	22,93	14,97	8,86	9,27	4,28	3,43	3,79	4,11	5,03
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	36,4	36,4	18,2	39,1	33,3	27,3	39,43	39,4	24,28
Середній рівень	27,3	21,2	33,3	36,4	15,1	39,4	0	21,2	48,5
Високий рівень	27,3	33,3	39,4	39,1	42,4	24,2	51,5	30,3	18,2

Аналіз кількісних даних таблиці показує, що найбільш високий рівень тривожності відзначається за факторами «переживання соціального стресу» – 39,4%, «страх самовираження» – 42,4%, «страх не відповідати очікуванням оточуючих» – 51,5%, що можна пояснити як об’єктивними (нове соціальне середовище; поява нових обов’язків; відсутність досвіду навчання, спілкування, побудови міжособистісних зв’язків тощо), так і суб’єктивними (індивідуально-типологічні особливості, підвищена чутливість) особливостями та складністю адаптаційного періоду навчання в школі. Разом з тим, слід відзначити середній рівень факторів «страх перевірки знань» та «проблеми та страхи у взаєминах з учителями», що свідчить про переваги нової освітньої програми «Нова українська школа», яка передбачає менше навчальне навантаження дітей шляхом впровадження інтерактивного та інтегративного підходів до вивчення дисциплін.

Як впливає з таблиці 2, у учнів других класів превалює: високий рівень факторів «страх самовираження» – 47,8 %; «страх не відповідати очікуванням» – 39,1 % що свідчить про яскраво виражену потребу соціального схвалення, прийняття себе оточуючими та тривога з приводу очікування негативних оцінок.. Показник фактору «низький фізіологічний опір стресу» – 34,8% демонструє знижену пристосованість до будь-яких ситуацій стресогенного характеру та ймовірність неадекватного, деструктивного реагування

на тривожний чинник середовища. Цікаво, що у учнів других класів майже відсутня фрустрованість щодо успіхів й страх оцінювання знань, що пов'язано зі адекватним стилем взаємодії вчителя з учнями, який передбачає прийняття, розуміння й визнання дитини, формує установку на прогнозування успіху, активне ставлення до власних переживань.

Таблиця 2.

Психологічні особливості прояву тривожності у других класах початкової школи (за тестом Філіпса)

Тривожність у других класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	19,4	13,7	8,15	8,8	4	2,9	3,25	3,55	4,45
Станд. відхилення	7,3	4,1	1,6	1,7	1,7	1,5	1,2	1,4	1,7
Доверит.інт.	3,2	1,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,5	0,6	0,7
Мін. знач	16,2	11,9	7,4	8,0	3,2	2,2	2,7	2,9	3,7
макс. знач	22,6	15,5	8,8	9,6	4,7	3,6	3,8	4,2	5,2
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	26,0	30,4	21,7	43,5	21,7	39,1	26,0	26,0	30,4
Середній рівень	34,8	21,7	34,8	13,0	17,4	21,7	21,7	26,0	39,1
Високий рівень	26,0	34,8	30,4	30,4	47,8	26,0	39,1	34,8	17,4

За результатом отриманих даних можна констатувати що переважає показник високого рівня «загальної шкільної тривожності» – 44,8 %, а також високий рівень факторів «переживання соціального стресу» й «страх самовираження» – по 34,5 %. Таким чином, для цих учнів загальний емоційний стан, пов'язаний з різними формами їх залучення до шкільного життя, є негативним, напруженим та не сприяє встановленню соціальних контактів. Крім того, отримані дані свідчать про те, що в колективі для більшості дітей немає сприятливих умов для комунікації, особливо з однолітками. Водночас показники «фрустрація досягнення успіху», «страх не відповідати очікуванням», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями» демонструють низький рівень – по 34,5%.

Наприкінці навчання у початковій школі можна спостерігати динаміку розвитку показників «особистісна тривожність», «загальна шкільна тривожність» – високий рівень виявляють 37,5 % школярів, а також підвищуються кількісні показники високого рівню «страх ситуації перевірки знань» (33,3 %) та «низький фізіологічний опір стресу» (33,3%).

Психологічні особливості прояву тривожності у третіх класах початкової школи (за тестом Філіпса)

Тривожність у третіх класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	24,00	12,62	6,88	7,65	3,38	2,15	2,96	3,96	4,81
Станд. відхилення	8,6	4,8	2,0	1,6	1,2	1,6	1,7	1,6	1,6
Доверит. інт.	3,4	1,8	0,8	0,6	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6
Мін. знач	20,59	10,76	6,11	7,04	2,91	1,53	2,30	3,32	4,20
макс. знач	27,41	14,47	7,66	8,27	3,86	2,78	3,63	4,60	5,41
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	31,0	27,6	34,5	34,5	24,1	20,7	34,5	24,1	34,5
Середній рівень	31,0	17,2	20,7	24,1	24,1	34,5	27,6	34,5	17,2
Високий рівень	27,6	44,8	34,5	24,1	34,5	27,6	27,6	31,0	31,0

Отже, саме наприкінці навчання у початковій школі у дітей, що навчаються за традиційною державною освітньою програмою, констатуємо високий рівень тривожності, який зумовлений нервово-психічними напруженнями під час складання ДПА, неврахуванням педагогами типологічних особливостей вищої нервової діяльності учнів, надмірною інформаційною перенасиченістю навчальних предметів, ускладненість навчальних програм тощо. За результатами констатувального експерименту на загальній вибірці учнів початкової школи, нами виявлено, що показник «особистісна тривожність» у молодших школярів представлено переважно мінімальними (44%) та середніми (15%) значеннями, проте 38% осіб цього віку виявляють високий рівень особистісної тривожності, як вагомій властивості. Таким чином, фактор «особистісна тривожність» не є чинником, що об'єктивно сприяє підвищенню інших видів тривожності або слугує підґрунтям шкільного стресу.

Проте, «загальна шкільна тривожність» переважно представлена високим рівнем – 44 % молодших школярів виявляють саме такий показник, хоча 42 % демонструють низький рівень даного фактора. Цей вид тривожності, що характеризує взаємодію учня з різними компонентами шкільної освітньої системи, позбавляє дитину психологічного комфорту та є центральною ланкою хронічної неуспішності.

**Психологічні особливості прояву тривожності у четвертих класах
початкової школи (за тестом Філіпса)**

Тривожність у четвертих класах (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соціального стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	21,71	13,43	7,29	8,14	3,29	2,90	2,76	4,14	5,29
Станд. відхилення	8,6	5,2	1,9	2,2	1,9	1,9	1,3	0,8	1,1
Доверит.інт.	3,7	2,2	0,8	0,9	0,8	0,8	0,5	0,3	0,5
Мін. знач	18,02	11,20	6,47	7,20	2,46	2,11	2,21	3,80	4,80
макс. знач	25,41	15,66	8,10	9,08	4,11	3,70	3,32	4,48	5,78
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	33,3	37,5	20,8	20,8	37,5	37,5	33,3	20,8	16,7
Середній рівень	16,7	12,5	45,8	41,2	20,8	16,7	29,2	33,3	41,2
Високий рівень	37,5	37,5	20,8	25	29,2	33,3	25	33,3	29,2

Показник «переживання соціального стресу» переважно представлений низьким (36%) та середнім (32 %) рівнями на відміну від високого (29%) рівню. Таким чином, варто зазначити, що у молодших школярів, ймовірно, ще не оформилось уявлення поняття «соціальний інститут», тому й страху не виявлено.

У молодших школярів виявлено високий рівень (39%) «фрустрації щодо досягнення успіху», що свідчить про вплив академічних досягнень на становлення фрустрованості молодших школярів. Тому педагогам варто проводити роботу з дітьми щодо об'єктивного сприймання власних академічних успіхів та очікувань з цього приводу.

Показник «страх самовираження» виявлено у 53% (високий рівень) й 44% (низький рівень), що цікаво, середній рівень майже відсутній. Таке полярне ставлення до самовираження спричинюється в цілому ставленням до школи. Так, більшість сучасних молодших школярів не відчувають можливості щодо самовираження у рамках школи тому й не відчувають страху. Проте, учні, які виявляють високий рівень за цим показником, не відчувають упевненості щодо об'єктивного сприймання учителями специфіки їх самовираження.

Більшість учнів початкової школи (46 %) не виявляють страху перед оцінюванням їх знань. Такий результат можна віднести до успішного впровадження ідей сучасної української школи, що поступово корегує роль оцінки, як показнику знань учнів. Адже викликані оцінкою переживання призво-

дять до неадекватних реакцій учня на свої невдачі. Натомість показник «страх не відповідати очікуванням» свідчить про те, що більшість молодших школярів переймаються через можливість не відповідати соціальним нормам. Так, 40 % школярів виявили високий рівень за цим показником, 30 % – виявили низький рівень. Доволі значна частка молодших школярів не відчуває потребу стати референтними особами. Тобто, соціальний контроль ще не є таким, що викликає деформацію особистості.

Стосовно показнику «низький фізіологічний опір стресу» варто зазначити, що молодші школярі виявляють, як низький рівень цього показнику – 30 %, так і високий – 30 %.

Окрім цього, менша частина досліджуваних виявляє страхи пов'язані із відносинами з вчителями. Так, 41% досліджуваних за показником «Проблеми та страхи у взаєминах з учителями» виявили саме низький рівень, втім, 26% – високий рівень, а 30 % – середній рівень. Таким чином, молодші школярі не демонструють страхів й тривоги щодо особистості вчителя, його соціальної ролі.

Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 5.

Таблиця 5.

Психологічні особливості прояву тривожності у молодшому шкільному віці (за тестом Філіпса)

Тривожність у молодшому шкільному віці (за тестом Філіпса)									
	Особистісна	Загальна шкільна	Переживання соц стресу	Фрустрація досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням	Низький фізіологічний опір стресу	Проблеми та страхи у взаєминах з учителями
Середнє значення	21,6	13,4	7,7	8,3	3,6	2,7	3,1	3,8	4,7
Станд. відхилення	7,7	4,3	1,8	1,8	1,6	1,6	1,3	1,3	1,5
Доверит.інт.	1,5	0,8	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Мін. знач	20,04	12,5	7,3	7,9	3,3	2,4	2,9	3,6	4,4
макс. знач	23,11	14,2	8,04	8,7	3,9	3,04	3,4	4,08	5,04
Значення показників у відсотках									
Низький рівень	44	42	36	34	44	46	30	35	41
Середній рівень	15	11	32	24	0	23	27	27	30
Високий рівень	38	44	29	39	53	28	40	35	26
Параметрична кореляція R Пірсона		-0,769	-0,544	-0,586	-0,546	-0,619	-0,603	-0,287	-0,389

Окрім цього, нами виявлено кореляційний зв'язок між змінними: «особистісна тривожність» та «загальна шкільна тривожність», «переживання соціального стресу», «фрустрація досягнення успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».

У такий спосіб, високий негативний кореляційний зв'язок (зворотно пропорційний) виявлено між показниками: «особистісна тривожність» та «загальна шкільна тривожність» (- 0,76), «особистісна тривожність» та «страх самовираження» (- 0,62), «особистісна тривожність» та «страх ситуації перевірки знань» (- 0,60). Тобто, особистісна тривожність є чинником, що впливає на загальну шкільну тривожність, страх самовираження й страх ситуації перевірки знань. Однак, чим нижче особистісна тривожність, тим нижче страх самовираження, ситуації перевірки знань і, навпаки. Ймовірно, власне соціальна ситуація, що уособлює освітня система, є чинником, який «підкріплює» особистісні властивості молодших школярів і спричинює шкільний стрес.

Цікавим є той факт, що виявлено негативний кореляційний зв'язок (зворотно пропорційний), котрий визначений, як середній між показниками «особистісна тривожність» та «переживання соціального стресу» (-0,54), «особистісна тривожність» та «фрустрація досягнення успіху» (-0,59). Тобто можна зробити висновок про те, що певним чином низькі показники особистісної тривожності виявляють зв'язок із низькими рівнями переживання соціального стресу та фрустрацією досягнення успіху, і, навпаки. Отже, особистісна тривожність є чинником, що сприяє очікуванню неуспішності, проявам і наслідкам фрустрації саме у молодшому шкільному віці.

Виявлено також низький негативний кореляційний зв'язок (зворотно пропорційний) між показниками «особистісна тривожність» і «низький фізіологічний опір стресу» та «проблемами і страхами у взаєминах з учителями». У цьому сенсі можемо говорити про певну тенденцію щодо можливості зв'язку в окремих випадках між високим рівнем особистісної тривожності у молодших школярів та високим рівнем низького фізіологічного опору стресу; між високим рівнем особистісної тривожності та проблемами й страхами, пов'язаними із взаєминами з учителями.

Висновки. На основі здійсненого аналізу емпіричних даних констатувального дослідження особливостей тривожності у молодшому шкільному віці виявлено психологічні особливості зазначеного феномену, а саме: проаналізовано особливості емоційної сфери молодших школярів, показники розвитку тривожності, як особистісної властивості й характеристики шкільного життя, що спричинюють шкільний стрес й шкільну тривожність в цілому, а також зв'язок цих критеріїв між собою.

Також проаналізовано особливості емоційної сфери й ставлень учнів молодшого шкільного віку й виокремлено групи властивостей у відповідності із ставленнями окремо по класах.

Емпіричний аналіз засвідчив, що:

1. Тривожність, як показник особистісної сфери учнів молодшого шкільного віку здійснює вплив на характеристики шкільного життя молодших

школярів. Зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між показниками: «загальна шкільна тривожність», «переживання соціального стресу», «фрустрація досягнення успіху», «страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «низький фізіологічний опір стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з учителями». Найщільніший негативний кореляційний зв'язок (зворотно пропорційний) виявлено між показниками: «особистісна тривожність» та «загальна шкільна тривожність» (- 0,76), «особистісна тривожність» та «страх самовираження» (- 0,62), «особистісна тривожність» та «страх ситуації перевірки знань» (- 0,60).

Найменший негативний кореляційний зв'язок (зворотно пропорційний) виявлено між показниками «особистісна тривожність» та «низький фізіологічний опір стресу» й «проблеми та страхи у взаєминах з учителями».

2. Визначено, що загальна шкільна тривожність переважно представлена високим рівнем. Таким чином, школа, як соціальний інститут є стресогенним чинником та спричинює тривожність. У молодших школярів виявлено високий рівень фрустрації щодо досягнення успіху, який приводить до академічної неуспішності, посилення страху та тривожності, оскільки дитина не може адекватно сприйняти оцінку чи зауваження вчителя.

3. Найсуттєвішим чинником шкільного стресу у молодших школярів виступає страх самовираження. Соціальна ситуація сучасного освітнього простору не завжди відповідає потребам молодших школярів щодо самореалізації. Однак, навчальні заклади, котрі мають можливості щодо самовираження учнів цього віку демонструють незначні прояви шкільної тривожності. Творчість, можливість виявити власну креативність, індивідуальність в цілому є чинником, що знижує негативні прояви шкільного стресу.

4. Емпіричні дані свідчать про те, що завдяки освітній програмі «Нова українська школа», яка передбачає менше навчальне навантаження дітей, зменшується вплив таких характеристик шкільного життя, як проблеми та страхи у взаєминах з учителями, страх перевірки знань. Тобто, трансформується ставлення до авторитету вчителя й значущості оцінювання як такого.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо у розробленні програми психокорекційної роботи з учнями, у яких констатовано високий рівень тривожності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Боришевський М. Й.* Особистість у вимірах самосвідомості [монографія] / Мирон Йосипович Боришевський. Суми, Вид. «Еллада», 2012. – 608 с.
2. *Казаннікова О. В.* Особливості проявів тривожності в молодших школярів / Олена Василівна Казаннікова. // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2014. – С. 176–180.
3. *Максименко К. С.* Психічні стани як вияв існування особистості / Ксенія Сергіївна Максименко // Наук. записки / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. Вип. 26. – Київ, 2005. – С. 62-67.
4. *Максименко С. Д.* Генетична психологія учіння людини: монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 206 с.
5. *Марусинець М. М.* Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики: навчальний посібник / М. М. Марусинець, О. О. Мішкулинець. – Київ: ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. – 439 с.

6. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів / Л. В. Помиткіна, М. П. Полухіна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2015. – Т. 10 : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 27. – С. 482-492.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Boryshevskiy, M. Y. (2012). Osobystist u vymirakh samosvidomosti [Personality in the measurements of self-consciousness]. Sumy, Vyd. «Ellada» [in Ukrainian].
2. Kazannikova, O. V. (2014). Osoblyvosti proiaviv tryvozhnosti v molodshykh shkoliariv [The anxiety features in the primary schoolchildren]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Herald of Kherson State University, 176–180 [in Ukrainian].
3. Maksymenko, K. S. (2005) Psykhichni stany yak vyiv isnuvannia osobystosti [Mental states as a manifestation of the existence of a personality]. Naukovi zapysky – Scientific notes, issue 26, 62-67 [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S. D. (2017) Henetychna psykholohiia uchinnia liudyny: monohrafiia Genetic psychology of human learning: monograph]. Kyiv: Vydavnychiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
5. Marusynets, M. M., & Mishkulynets, O. O. (2018) Vikova i pedahohichna psykholohiia z osnovamy psykholohichnoyi nauky: navchalnyi posibnyk [Age and pedagogical psychology with the basic of psychodiagnosics]. Kyiv: OLDI-PLIUS [in Ukrainian].
6. Pomytkina, L. V., & Polukhina, M. P. (2015). Sotsialno-psykholohichni chynnyky shkilnoi tryvozhnosti molodshykh shkoliariv [Social and psychological factors school anxiety younger pupils]. Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology Vol. 10, 27, 482-492 [in Ukrainian].

Hud H. O. Level differentiation of anxiety displays in junior pupils: empirical aspect of the research. The article presents the results of an empirical study devoted to the study of psychological peculiarities of anxiety in junior school age. The peculiarities of the emotional sphere of junior pupils have been analyzed. The indicators of anxiety development as a personal attribute and forms of manifestation of emotional distress have been singled out namely: anxiety about learning and communication with peers waiting for bad attitude on the part of teachers, parents and peers, frustration of the need for success, aggression. It has been determined that anxiety, as an indicator of the personal sphere of pupils of junior school age has a significant impact on the characteristics of school life of children. It has been testified empirically that general school anxiety among junior pupils is predominantly represented by a high level. From receiving results it is clear that the higher of level of alarming the more are inclined to stresses at school. It has been revealed that the school as a social institution acts as a stressed factor and causes anxiety. Empirical evidence suggests that in today's Ukrainian school the influence of such characteristics of school life as problems and fears in relationships with teachers and fears of verification of knowledge are reduced. The attitude towards the authority of the teacher and the significance of evaluation are transformed.

Key words: junior school age, children, anxiety, peculiarities of anxiety, school stress, aggression, frustration.

Отримано 1.06.2019

КРЕАТИВНИЙ КОНСПЕКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ГЛИБОКОГО ТА ПОВНОГО РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ

Гудінова І. Л. Креативний конспект як результат глибокого та повного розуміння навчального тексту. Аргументується точка зору, що однією з сучасних тенденцій в психологічній науці повинно стати поглиблення інтересу до глибинного смислосприйняття тексту за допомогою вибірковості та варіативності мислення, а також множинності та багатогранності сприйняття оточуючого. В такому разі, навчальний текст стає суб'єктом соціального впливу, що формує та структурує соціальні та пізнавальні практики людини, тобто, створює нескінченний смисловий простір. Тому актуалізується проблема готовності студентів до самоосвітнього читання яке досягається за умови сформованості читацької діяльності в повному об'ємі: орієнтування в течіях інформації, організація та планування читання, сформованості основних когнітивних операцій та прийомів діалогічної взаємодії з текстом, вміння оцінювати прочитане та застосовувати в буденному. Тобто, смисли засвоєних текстів повинні слугувати ціллю, стимулом і засобом для подальшого сприйняття нової інформації. Раціональне читання дозволяє в короткі строки з найменшими зусиллями сприйняти та засвоїти максимум інформації в відповідності до цілі. При цьому, смисл тексту стає одиницею дії\взаємодії комунікації і пізнання.

Ключові слова: когнітивні операції, структурування, переструктурування, смисл, читання.

Гудінова И.Л. Креативный конспект как результат глубокого и полного понимания учебного текста. Аргументируется точка зрения, что одной из современных тенденций психологической науки должно стать углубление интереса к внутреннему смысловосприятию текста с помощью избирательности и вариативности мышления, а также, множественности и многогранности восприятия окружающего мира. В таком случае, учебный популярный текст становится субъектом социального воздействия, который формирует и структурирует социальные практики человека, то есть, создает бесконечное смысловое пространство (когнитивная карта). Поэтому, актуализируется проблема готовности студентов к самообразовательному чтению, которое достигается при условии сформированности читательской деятельности в полном ее объеме: ориентирование в течениях информации, организация и планирование чтения, сформированности основных когнитивных операций и приемов диалогического взаимодействия с текстом, умение оценить прочитанное и применять в дальнейшей работе. То есть, смыслы усвоенных текстов должны служить целью, стимулом и средством для дальнейшего восприятия информации. Рациональное чтение позволяет в кратчайшие сроки с наименьшими затратами воспринять и усвоить максимум информации в соответствии с целью. При этом, текст становится единицей человеческой деятельности и «взаимодействия» коммуникации и познания.

Ключевые слова: когнитивные операции, структурирование переструктурирование, смысл, чтение.

Постановка проблеми Одна із сучасних тенденцій науки - поглиблення інтересу до способів смислосприйняття тексту за допомогою вибірковості, гнучкості мислення, множинності та багатогранності бачення світу. Відтак саме осмислений в майбутньому текст набуває для реципієнта статус суб'єкта соціального впливу «текст - впливатор», що в подальшому формує

та структурує пізнавальні та соціальні практики людини, тобто, змінює модель «текст - всесвіт» реципієнта. В свою чергу, зміни відбуваються у всіх підструктурах: реципієнт - всесвіт, автор - реципієнт, реципієнт - текст, реципієнт - сукупність текстів.

Для досягнення таких особистісних змін студент педагогічного коледжу повинен вирішити питання про раціональну, креативну, ефективну та динамічну інтелектуальну діяльність при розумінні текстових форм (навчальних, науково популярних, довідникових текстів). Так, як саме така робота є підґрунтям для самоосвітнього читання якому нажаль несвоєчасно і не досить багатоаспектна приділяється увага.

Таке сприйняття можливе лише при вільному орієнтування в течіях інформації, організації і плануванні читання, сформованості основних когнітивних операцій і прийомів діалогічної взаємодії з текстом, вміння оцінювати прочитане і використовувати його в подальшій діяльності. Сформованість у студентів когнітивних операцій розуміння тексту таких як структурування та переструктурування інформації безперечно приведе до підвищення культури їх розумової праці. Сформована здатність оволодівати смислом нової інформації буде пропорційна здібності до когнітивної економії при її відтворенні.

Контактуючи з текстом всякий раз ми намагаємося зрозуміти його, тобто здобути для себе нові знання, які б відобразили сутність речей, поєднали б відоме раніше з тільки що прочитаним, і перетворили попередню розрізнену інформацію в систему знань. Зрозумівши текст, ми присвоюємо нові знання перетворюючи їх в складову частину, яка регулює нашу діяльність відповідно до вимог практики. Ефективність навчальної діяльності тісно пов'язана з вмінням оперувати основними когнітивними операціями розуміння тексту. Майбутній фахівець повинен зорієнтуватися у великому потоці досить суперечливої інформації, і тільки за умови сформованої операціональної компетентності, як невід'ємної складової читацької компетентності, розуміння можна вважати повним та глибоким.

Розуміння та інтерпретація вважаються одними з найважливіших характеристик когнітивно-пізнавальної діяльності особистості. Ці процеси мають багатопланову структуру і характеризуються як процесуально-результативні і багаторівневі утворення. Провідними когнітивними операціями розуміння тексту є структурування та переструктурування інформації.

Як зазначає Н.В. Чепелева, саме процес структурування забезпечує значеннєве розуміння, а переструктурування дозволяє віднайти смисли тексту та установити їх ієрархію [11]. Операції структурування та переструктурування стають базовими для проникнення у смислову царину тексту. Вони дозволяють орієнтуватись у семантиці тексту, згортати та розгортати його смисл, порівнювати, групувати, виділяти смислові блоки, компресувати та проводити семантичне зважування інформації. Без таких процедур неможливий процес відновлення, реконструкції смислу повідомлення. Процес переструктурування забезпечує, на думку Ліндсея та Нормана, пов'язання щойно сприйнятої інформації з особистими знаннями та досвідом людини. Він до-

звояє підлаштувати авторську фактологічну послідовність під особистий досвід та легко його привласнити [4].

Проблемою навчання операціям розуміння тексту переймалися такі автори, як Н. В. Чепелева, М. С. Мацковський, П. М. Ерднієв, А. А. Смирнов, Н. І. Жинкін та ін.

Так Мацковський М. С. під операціями розуміння вбачав: 1) смисловий аналіз (розбиття тексту на мікротеми); 2) групування в теми, підтеми; 3) встановлення ієрархії смислів, тобто розташування тем у порядку семантичного зростання; 4) подачу інформації у структурованому графічному вигляді [3].

В свою чергу, А. А. Смирнов основними прийоми, за допомогою яких досягається найглибше розуміння, вважав: 1) розбивку тексту на смислові частини (виділення опірних пунктів); 2) співвіднесення у розумі з уже існуючими знаннями; 3) зіставлення частин тексту поміж собою; 4) використання наочних форм чи образів запису; 5) «переклад на свою мову» [7].

На думку М. І. Жинкіна, смислові структури, існуючі в мисленні і сформульовані у досвіді реципієнта, базуються на системах денотатів і пов'язані між собою предметними відносинами. Вони не лінійні, а багаторівневі, один і той же денотат залучений до різних систем та відношень, буде нести різні смисли. Він запропонував такий алгоритм: 1) виділення іменних сполучень; 2) розбиття цілого тексту на фрагменти; 3) побудова іменних ланцюжків в середині фрагменту; 4) підбір цих ланцюжків [2].

Для нашого ж дослідження базовими є когнітивні операції переробки текстової інформації визначених Н. В. Чепелевою. А саме: 1) семантичне орієнтування в змісті тексту; 2) структурування та переструктурування інформації; 3) згортання та розгортання смислу. І мікрооперації: 1) порівняння; 2) смислове групування матеріалу; 3) смислове членування; 4) стиснення та семантичне зважування інформації. В результаті виконання цих операцій відбувається повне та глибоке розуміння змісту текстового повідомлення [11]. Тільки за таких умов студент легко здійснить аналіз відношень між представленими у тексті судженнями, відновить неповну та неявно прописану інформацію, виявить смисл, головну ідею тексту, збагатить інформаційний простір навчального тексту новими тематичними смислами, які допоможуть більш критично та багатогранно поглянути на проблему.

Навчальні тексти відносяться до групи теоретичних текстів, що містять основні концепти галузі – закони, поняття, правила, висновки. Їм притаманні такі основні функції, як трансляюча, регулятивна, когнітивна, розвивальна. Тобто, сам навчальний текст є для майбутнього фахівця базовим та пріоритетним за декількох причинах: 1. Це першоджерело з якого він дізнається про безліч фактів необхідних для навчання та майбутньої роботи. 2. В цих текстах переважає когнітивний аспект, що забезпечує збагачення знань студента відповідно до його індивідуального тезаурусу. 3. Інформаційна наступність забезпечує поєднання наявного у тексті знання з знаннями, отриманими студентами з інших джерел інформації. 4. У навчальних текстах міститься інформація про можливість практичного застосування теоретичних знань [1].

Метою першого етапу експериментального дослідження було визначення рівня когнітивної компетентності та рівня сформованості когнітивних операцій розуміння тексту у студентів педагогічних коледжів, а саме структурування та переструктурування інформації, які є провідними показниками сформованої операціональної компетентності.

Відповідно до поставлених завдань було організоване експериментальне дослідження. У ньому взяли участь студенти II курсу Київського педагогічного коледжу ім. К.Д. Ушинського і Київського педагогічного коледжу при Київському національному університеті ім. Т.Г. Шевченка (181 особа).

Нами були визначені такі критерії розуміння тексту:

- виділення та узагальнення змісту окремих положень тексту;
- розташування змістових блоків тексту в логічно-смісловій послідовності;
- повнота розкриття змісту окремих положень тексту;
- глибина розкриття змісту (розкриття зв'язків між елементами тексту, узагальнення висновків, вираження свого ставлення до змісту);
- інтегрування інформації із особистого досвіду.

В процесі експериментального дослідження нами використовувались такі методи:

Постановка запитань до тексту. Запитальне ставлення до тексту є намаганням прояснити для себе ситуацію для подальшого її розуміння, з'ясувати свої передбачення, ідентифікувати й створити текстові аналогії, активізувати їх причинно-наслідкові відносини, контр-аргументувати, оцінити та обґрунтувати інформацію, синтезувати ідеї [Халперн 2000].

Методика складання плану (простого та складного) тексту. Цей метод дозволяє реципієнту углядіти структуру тексту у «мініатюрі», тобто послідовно структурувати смислові блоки авторського тексту. Побудова складного плану, який вимагає переструктурування інформації, тобто установлення ієрархії смислів. Результатом є побудова внутрішньої структури тексту і, як наслідок, його глибоке розуміння. В свою чергу, узагальнення смислу тексту у вигляді планів дозволяє нам не лише вивчати особливості структурування та переструктурування текстової інформації, а й володіння студентами операціями стиснення та семантичного зважування інформації, які є невід'ємними складовими (мікро\макро операцій) переструктурування текстової інформації [І.Ф. Неволін, А.А. Смірнов, С.П. Цуранова, Н.В. Чепелева].

Для експерименту були вибрані прості за викладенням навчальні тексти «Види українських казок», «Мнемоніка і образи», «Писанкарство на Україні».

Студентам пропонувалось:

- а) уважно прочитати текст та підкреслити основні теоретичні положення;
- б) поділити текст на блоки з більш-менш закінченою думкою, провести стиснення інформації (згорнути до тез);
- в) виділити теми і підтеми;
- г) виокремити текстові смисли;
- д) провести семантичне зважування смислових блоків інформації;

е) переструктурувати текстову інформацію у вигляді смислової структури повідомлення.

На початковому етапі констатуючого експерименту студенти склали конспект тексту. Використовуючи метод конспектування, ми виходили з того, що конспекти - це змінені тексти, які утворюються у результаті поетапного згорання початкового тексту.

На основі результатів констатуючого експерименту, який показав недостатнє володіння студентами основними когнітивними операціями розуміння тексту, була розроблена програма формуючого експерименту. В основу цієї проблеми було покладено навчання студентів складанню конспекту повідомлення. При цьому ми виходили з того, що конспектування тексту передбачає використання всіх операцій розуміння і являє собою скомпресований та переструктурований виклад змісту твору.

Для роботи з формування вмінь складати конспекти були підбрані 6 текстів («Смисл і його ознаки», «Будова характеру», «Система травлення», «Види українських казок», «Мнемонічні прийоми»).

Студентам був запропонований алгоритм створення конспекту «дискусійна сітка», який складався з таких етапів і супроводжуваних їх операцій:

1) Уважне читання змісту тексту (семантичне орієнтування в змісті тексту).

2) Стратифікація та ієрархічна побудова авторської інформації – розмежування основної та додаткової інформації та визначення їх місця у структурі цілого, поєднання основної та додаткової інформації на основі внутрішніх та зовнішніх зв'язків. Це дозволяло встановити логіку розвитку основної думки тексту. На цьому етапі формувались такі операції розуміння тексту:

а) структурування та переструктурування її (тобто, поділ інформації на основну і додаткову, вилучення другорядної інформації, визначення місця частин у структурі цілого, поєднання їх на основі внутрішніх та зовнішніх зв'язків);

б) згорання та розгортання смислу;

в) порівняння смислових блоків;

г) смислове групування матеріалу (виявлення смислових зв'язків між частинами);

д) смисловий розподіл;

е) стиснення та семантичне зважування інформації. (поєднання в класи більш високого рівня, від якого легко перейти до підкласів) [11].

3. Відновлення інформації, що прописана неявно у тексті та видобута із нього внаслідок осмислення та переосмислення. Інтерпретаційний напрямок у розгортанні конспекту «дискусійна сітка».

В результаті цієї роботи студент повинен був:

а) ліквідувати невизначені смислові ситуації, взаємовідносини текстових елементів;

б) відшукати способи перевірки своїх гіпотез шляхом створення версій, здогадок, варіантів трактування смислу;

в) домогтися вирішення протиріч, дисонансів, та утримати їх до стану оформлення в проблему;

г) використовувати методи реінтерпретації, а саме, повторної перевірки попередньої думки, версій, висновків, їх оцінку, вибрати критичне або позитивне ставлення до інформації, версій, аргументів, інших людей. Здійснити перехід до нових фактів та замінити їх новими словесними еквівалентами, діями, сукупностями та їх послідовностями.

4. Оцінка тематичного факту, з точки зору особистого минулого досвіду. (вибрати одну з операцій чи декілька).

Тут задіяні такі операції розуміння тексту (на вибір):

- «Коментування» - результат творчого розуміння «оцінка оцінки». Це обґрунтований, незалежний, логічно і лаконічно організований текст;
- оцінка на основі деякого взірця, стандарту, норми, принципу (А. А. Івін);
- опозиційний смисл – тут оцінка як смислова одиниця переживає:
а) опозицію реципієнта; б) оцінку діям; в) культурним нормам [8];
- оцінка по мірі її появи;
- оцінка особистого розуміння на основі самовизначення;
- оцінка особистого розуміння;
- оцінка особистого розуміння у зв'язку з визначенням типологічного місця рефлексивного акту який забезпечив утворення смислу;
- оцінка особистого розуміння у зв'язку з визначенням текстових засобів, які сприяли та забезпечували пробудження рефлексії;
- оцінка онтологічних картин, які задіяні в акті розуміння, тобто, відповідь на питання «я зрозумів, але чому я так зрозумів?» (техніка розроблена Г. П. Щедровицьким);
- оцінка минулого;
- оцінка рефлексії над фактами історії та вихід до відповідного розуміння;
- сумнів в правомірності тих чи інших положень;
- незгода з висновками, аргументами автора;
- згода з точкою зору автора;
- оцінка логіки і структури викладення тексту;
- оцінка зрозумілості повідомлення;
- оцінка змісту в цілому та окремих положень;
- апеляція до автора тексту;
- звернення до особистого досвіду;
- оцінка значимості тексту для реципієнта;
- емоційна реакція на текст;
- розгорнута полеміка з автором [11].

5. Наукові позиції інших авторів по даній темі.

6. Конфлікти смислів – суперечливі та безсумнівні факти у темі на думку реципієнта.

7. Переоцінка всього смислового масиву тексту

8. Конкретизація – наведення прикладів згідно до розглянутих фактів у тексті.

9. Вихід до інноваційного винаходу на основі отриманої інформації (по можливості).

10. Ключові слова – добір слів, понять, ключових значень.

Студенти після формування вмінь скласти конспект за запропонованим алгоритмом показали такі результати: повністю відобразили смислову організацію авторського тексту, навели декілька думок інших авторів з даної проблеми, змогли критично поставитись до інформації 32,48% (до формування 5,4%), виявили неповне відображення зовнішньої структури тексту з збереженням основних думок твору, висловили критичні думки відносно окремих елементів тексту, навели неточні знання з даного питання 48,7% (44,1%), невірно узагальнили інформацію, яка міститься у змістових елементах вихідних положень, не висловили свою оціночну позицію (не відбулося міжгалузевого діалогу), виявили некомпетентність з даного питання (незнання інших джерел по даному питанню) 18,9% (50,5%).

На думку Д. А. Леонтьєва оволодіння когнітивними операціями розуміння тексту несе у собі смислову динаміку, а саме: 1) смислотворення; 2) смислоусвідомлення; 3) смислобудівництво. Перший вид смислової динаміки передбачає виникнення операціонального смислу як необхідного для досягнення більш-менш лаконічного визначення смислу та для дослідження його розвитку (смислоутворення). Тому, формуючий момент у навчальному процесі є невід'ємною ознакою професійного зростання [5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бартазарян С.Р.* От знания к образу. – Ереван, Изд-во АН Армении, 1973. – 200 с.
2. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
3. *Мацковський М.С.* Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С.126-142.
4. *Линдсей Н., Норман Д.* Переработка информации у человека. - М.: Мир, 1974. – 550 с.
5. *Лодатко Е. О.* Смысловая интерпретация содержания субъектами информационных отношений. М., – 2006.
6. *Моляко В. А.* Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях: методичні рекомендації / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 57 с.
7. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды: В 2 т. \ Педагогика, – М., 1987. – Т. 2: Психология запоминания. - С. 294.
8. *Торбан О. В.* Психологический анализ смыслового чтения текста; Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 \ НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1990. – 22 с.
9. *Халперн Д.* Психология критического мышления. – М.: Питер, 4-е изд. 2000. С. 130-145.
10. *Цуранова С. П.* Психологические предпосылки совершенствования чтения школьниками и студентами: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 \ Минск, 1986. – С.148.20 с.
11. *Чепелєва Н. В.* Психология чтения учебной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: Дис д-ра психол. наук: 19.00.01. - К.,1992. – 346 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bartazarian S.R.* Ot znaniia k obrazu. – Erevan, Izd-vo AN Armenii, 1973. – 200 s.

2. *Zhinkin N.I.* Rech kak provodnik informatcii. – М.: Nauka, 1982. – 160 s.
3. *Matckovskii M.S.* Problemy chitabelnosti pechatnogo materiala \ \ Smyslovoe vospriiatie rechevogo soobshcheniia. – М.: Nauka, 1976. – S.126-142.
4. *Lindsei N., Norman D.* Pererabotka informatcii u cheloveka. - М.: Mir, 1974. – 550 s.
5. *Lodatko E.O.* Smyslovaia interpretatciia sodержaniia subektami informatcionnykh otnoshenii. М., - 2006.
6. *Moliako V.A.* Orhanizatsiia tvorchoho sprymannia na riznykh vikovykh rivniakh: metodychni rekomendatsii / V. O. Moliako, I. M. Bila, N. A. Vahanova [ta in.]; za red. V. O. Moliako. – К.: Pedahohichna dumka, 2015. – 57 s.
7. *Smirnov A.A.* Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. \ Pedagogika, - М., 1987. – Т. 2: Psikhologiiia zapominaniia. - S. 294.
8. *Torban O.V.* Psikhologicheskii analiz smyslovogo chteniia teksta; Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk: 19.00.07 \ NII obshchei i pedagogicheskoi psikhologii. – М., 1990. – 22 s.
9. *Khalpern D.* Psikhologiiia kriticheskogo myshleniia. - М.: Piter, 4-e izd. 2000. S.130-145.
10. *Tcuranova S.P.* Psikhologicheskie predposylki sovershenstvovaniia chteniia shkolnikami i studentami: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk: 19.00.07 \ Minsk, 1986. – S.148.20 s.
11. *Chepeleva N.V.* Psikhologiiia chteniia uchebnoi literatury v sisteme professionalnoi podgotovki studentov: Dis d-ra psikhol. nauk: 19.00.01. - К.,1992. - 346 s.19.00.07 / Yacenko Tetyana Volody`my`rivna; Nacz. Akad. ped. nauk Ukrainy`, In-t psyhologiyi im. G.S. Kostyuka.-Kyiv, 20 s.

Gudinova I. L. Creative concept as a result of deep and full development of educational text. It is argued the point of view that one of the modern tendencies of Psychological Science must become a deepen interest to the inner sense-perception of a text with the help of thinking selection and variety, and also of multitude and multi-side of world perception. In this case the educational text becomes as a subject of social affect which forms and structurizes a person's social practice. It means that it creates some endless sense of area (a cognitive map). That's why it is important to actualize the problem of readiness to self-education, a part of which is self-educational reading. It achieves by means of a reader's formed activity in a complete volume: orientation in the informational trends, forming of the main cognitive actions and methods of dialogical interaction with the text, ability to appreciate the read text and to use it in the further work. The senses of acquired text for the competent reader must serve as a goal, a stimuli and a means for further perception of information. The rational reading allows to percept and to percept and to adapt the maximum of information in accordance to the aim for the shortest period of time with the least expense. Text is a unit of the person's activity and interaction of communication and cognition.

Keywords: cognitive operations, structuring, restructuring, sense, reading.

Отримано 3.06.2019

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Гулько Ю. А. **Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності.** В статті викладено особливості розумового реагування дітей четвертого року життя на новий предмет, який несе для дитини багато нової інформації, що не вкладається в її систему знань. Виділено чотири рівні розумової діяльності. Перший рівень – рівень примітивних предметних орієнтувальних дій, та привнесення в свою діяльність зразків - предметно-практичних аналогів дій, що відомі дитині. Другий рівень – поява експериментальних дій з новим предметом завдяки чому дитина створює нові смислові орієнтири по яким розуміє новий предмет і одночасно будує свою подальшу діяльність із ним. В пам'яті більш актуалізуються не предметні дії, а образні аналоги, що надає діяльності дитини не лише ознак експериментування, а й ознак ігрової (уявної) діяльності. Третій рівень – дитина виконує експериментальні і ігрові дії, а створюючи завдяки цьому свої нові суб'єктивні смислові орієнтири дитина стає здатною частково сприймати орієнтири, що пропонує їй дорослий. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета. Орієнтири, які дитина виділила не пов'язані між собою. Для четвертого рівня розумової діяльності характерним є ускладнене перетікання експериментальних дій в ігрові в рамках однієї задачі, яку дитина сама собі поставила. Завдяки цьому ускладнюється вся діяльність дитини і смислові конструкції, які вона створює. Смислові орієнтири виділені дитиною частково пов'язані між собою.

Ключові слова: орієнтувальна діяльність, експериментування, ігрова діяльність, аналогізування як наслідування, смислові орієнтири.

Гулько Ю. А. **Особенности умственной деятельности дошкольников в ситуациях информационной неопределенности.** В статье изложены особенности умственного реагирования детей четвертого года жизни на новую информацию. Выделено четыре уровня умственной деятельности. Первый уровень – примитивные предметные ориентировочные действия с переносом в новую ситуацию подражательных предметно-практических действий, как аналогов тому, что известно ребенку. Второй уровень характеризуется появлением экспериментальных действий благодаря которым ребенок может создавать новые смысловые ориентиры и по ним не только понимать новый предмет но и далее строить свою деятельность с ним. В памяти ребенка актуализируются не предметные аналоги, а образные. Это дает основу тому, что деятельность ребенка обретает черты игровой (воображаемой) деятельности. Третий уровень – ребенок выполняет отдельно и игровые и экспериментальные действия с предметом благодаря чему создает все больше новых субъективных смысловых ориентиров, по которым придает более сложный смысл новому объекту. Эти ориентиры для ребенка существуют отдельно, не связано между собой. Для четвертого уровня характерным есть усложненное перетекание экспериментальных действий в игровые в рамках одной мыслительной задачи, которую ребенок сам себе поставил. Благодаря этому усложняется деятельность и результат этой деятельности в виде смысловых конструкций. Смысловые ориентиры выделенные ребенком частично связаны между собой.

Ключевые слова: ориентировочная деятельность, экспериментирование, игровая деятельность, аналогизирование как подражание, смысловые ориентиры.

Постановка проблеми. Сучасна людина живе в просторі, що перенасичений інформацією. Більша частина цієї інформації їй, в кращому випадку

не потрібна, а в гіршому - шкідлива. Значний обсяг інформації (візуальної, вербальної та ін.) людина отримує від різноманітних ЗМІ. Щоденний, майже безперервний, інформаційний потік не тільки значно спрощує й примітивізує психічні функції, але й виступає як дезорганізатор психічної і фізіологічної діяльності. Сучасні дослідження спрямованні на вивчення того, як людина орієнтується в лавині найрізноманітнішої інформації [3] показали, що інформація вибірково (обумовлено суб'єктивними смисловими орієнтирами, настановленнями, суб'єктивними уподобаннями) впорядковується у певні і смислові конструкти, а певна розумова зрілість дозволяє виробляти стратегії творчого сприйняття і осмислення нової інформації. Також рядом цих досліджень показано, що розумове орієнтування в умовах надлишку інформації може бути успішним за умови вироблення певних стратегій її сприйняття і розуміння. Однак діти раннього і дошкільного віку не здатні виробляти стратегії розуміння нової інформації. І це пояснюється не лише віковими особливостями психіки.

В умовах, що перенасичені різноманітною інформацією (особливо аудіальною і візуальною, яка поступає до дитини з екранів комп'ютерів і смартфонів) діти не можуть довго перебувати і їх реагування з рівнів сприймання і розуміння знижується до простих емоційних та суто фізіологічних реакцій. Будь яке просте побутове спостереження за маленькою дитиною, яка довгий час перебувала у батутному парку, великому супермаркеті, або іншому перенасиченому інформацією середовищі, підтвердить сказане. У маленької дитини існують генетично закладені механізми, які стимулюють її інтерес до нової інформації і допомагають її розуміти і в той же час існують внутрішні психічні блокатори розумової діяльності, які «включаються» тоді, коли психіка перевантажена зайвими, а інколи і шкідливими зовнішніми стимулами. Позитивна роль цих блокаторів полягає в тому, що в умовах інформаційних перевантажень дитяча психіка може сприймати тільки те, що їй в даний момент піде на психо-фізіологічну користь. Сказане стосується не лише розважальної інформації, а й навчальної також.

На сьогодні вже виросло не одне покоління дітей, яких з народження оточували різноманітною інтелектуальною академічно спрямованою інформацією. Окрім того, що вони, як усі здорові діти, не сприймали цю інформацію відповідно до її змісту, а діяли із нею відповідно із своїм віковим розвитком – виконували предметно – практичні дії із навчальним матеріалом типу кубиків Зайцева, форм-вкладишів, карток Домана тощо), так ще виявилось що у середньому шкільному віці по рівню загальної обізнаності діти зрівнялися із дітьми свого соціального осередку, з якими не займались по методикам раннього розвитку. Опережаючого розумового розвитку ці діти не виявили. А високі інтелектуальні здобутки, діти з якими займались за методиками раннього розвитку, демонстрували у том ж відсотковому значенні, як і діти з якими не займались за методиками раннього розвитку. Також ясувалось, що частина «ранніх» дітей з часом у середньому і старшому шкільному віці виявляла певну інтелектуальну втомлюваність. В руслі ро-

зкриття теми впливу інформації на розумові процеси дитини молодшого дошкільного віку, окремо слід сказати про вплив сучасних гаджетів на пізнавальний розвиток дитини.

В цифровому світі існує багато розвивальних навчальних програм спрямованих на сенсомоторний розвиток дітей раннього і дошкільного віку. Однак відомо, що коли дитина виконує «у смартфоні» так звані розвивальні завдання, дитяча система координації «рука – око» зазнає суттєвих змін. Адже дитина не бере реальний предмет у руку, а маніпулює їм за допомогою водіння пальцями по екрану, вона не відчуває вагу, запах, об'єм і об'ємний контур тощо і це немає нічого спільного із дією з реальним об'єктом у реальному житті.

Навіть навчаючи дітей певним сенсорним еталонам, що пов'язані із такими візуальними характеристиками як колір і форма, предметно-практична діяльність дитини в процесі такого навчання «по планшету» збіднюється до того ж самого водіння пальцями по екрану. Збіднена предметно-практична діяльність дітей раннього віку призводить до збіднення перцептивних процесів. А говорячи про зміни психічних процесів ми можемо говорити про зміни всього психічного розвитку.

З іншого боку сучасні маленькі діти прекрасно розрізняють особливості маніпуляцій предметами, що пропонуються їм з екранів гаджетів і реальними предметами у їх житті, з предметами на екрані гаджету сучасні діти можуть проводити набагато більше часу ніж реальному житті. Однак, знань, які отримують діти за допомогою комп'ютерних освітніх програм, виявляється замало, адже навколишнє середовище неймовірно багатше і залишає свою завжди існуючу приховану проблемність, яку дитяча психіка, пристосована до легкого отримання інформації із екрану смартфона, не може сприймати. А навіть коли дитина стискається частково із такою проблемністю оточуючого її світу, розумовий інструментарій необхідний для її пізнання у дитини відсутній або недостатньо сформований.

Під розумовим інструментарієм ми розуміємо певне інтелектуальне вміння створювати нові та застосовувати старі певні смислові орієнтири, які б дали змогу дитині спираючись на них сприймати і розуміти нову інформацію. Також нерозвиненими виявляються такий вид розумової предметно-практичної діяльності як експериментування із новими предметами, а також нерозвиненими залишається розумові перцептивні операції, а саме вміння вбачати суттєві характеристики предметів, які діти не можуть аналізувати, знов таки тому що комп'ютерні програми не вчать дітей аналізувати, а подають дитині вже готові результати розумового аналізу та синтезу. Іншими словами, вся орієнтувальна діяльність дитини, виявляється деформованою, тому у реальних нешаблонних ситуаціях, які набагато складніші ніж малюнки (навіть об'ємні) у смартфоні, дитина виявляється нездатною виробляти систему певних орієнтирів за допомогою яких змогла би діяти. З огляду на те, що цифрові технології виступають не помічником розвитку розумових процесів маленьких дітей, а їх примітивним замін-

ником, зростає роль предметно-практичних видів дитячої діяльності, в яких їх психічні процеси б розвивалися, зокрема у співавторстві із значущим дорослим, який перемагає у «конкуренції» із смартфоном і навчає дитину виробляти стратегії сприймання і розуміння нової пізнавально-корисної інформації, розвиває у дітей готовність до життя в умовах інформатизації та інформаційних перевантажень. Викладене вище і обумовило актуальність обраної теми присвяченої особливостям розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності.

Мета нашого дослідження полягала у тому, щоб прислідкувати і описати особливості появи розумових реакцій дитини на новий об'єкт, який не вкладається в її систему знань. Ми передбачали, що діючи із новим цікавим для себе предметом в ситуаціях інформаційної невизначеності, дитина четвертого року життя почне створювати систему орієнтирів за допомогою яких вона почне розуміти його структурні та функціональні властивості. Гіпотеза нашого дослідження полягала у тому, що створювати цю систему орієнтирів дитина буде шляхом експериментування із предметом та шляхом залучання його до своєї ігрової діяльності. При цьому спонтанні розумові реакції на нові характеристики досліджуваного предмета проявляються в нових експериментальних та ігрових діях із ним. Суттєвою характеристикою розвитку розуміння у дитини буде його спілкування із дорослим пов'язане із діяльністю спрямованої на розуміння нового предмета.

Виклад основного матеріалу: Інформаційна невизначеність характеризується появою такої інформації, яка не вкладається у систему знань дитини. Термін «інформаційна невизначеність» може виступати синонімом певної проблемності. А положення про проблемність діяльності є концептуальним у дослідженнях присвячених проблемам мислення, адже будь-яка нова діяльність виступає для суб'єкта як інформаційна невизначеність, тому що у людини немає знань про те як треба діяти, їй самій треба придумувати рішення (Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиц, Г. О. Балл, О. К. Тихомиров, Л. Л. Гурова). Ми можемо говорити що все навколишнє середовище яке оточує дитину несе для неї багато інформаційної невизначеності. А згідно з В. Т. Кудрявцевим вся культура виступає для дитини, що розвивається, та й дорослої людини, не як сукупність суспільно еталонізованих знань, умінь і навичок, а як відкрита багатовимірна система проблемно-творчих задач [2].

Діючи в умовах інформаційної невизначеності, дитина одночасно створює свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт (результат) у вигляді знань, умінь. Отже, в першу чергу, дитина виступає таким суб'єктом, який прокладає власний авторський розумовий шлях створення нової для (себе самої) інформації яка вже існує в її культурному середовищі.

В нашому дослідженні було задіяні 14 дітей, середній вік яких складав 3, 5 років. Четвертий рік життя є перехідним від раннього віку до віку дошкільного дитинства. В цей вік особливої значущості набуває гра та експериментування, як ведучи види діяльності. І гра і експериментування зароджують-

ся у предметно практичній діяльності. Власне сама предметно-практична діяльність породжує експериментування і у ній бере початок предметно-практичне експериментування дитини із предметами, що її оточують [4]. А предметно-практичне експериментування із об'єктами оточуючого середовища, а також із дорослими (а на це здатні діти ще у віці немовля) за умов активного розвитку процесів уяви, дає поштовх розвитку дитячій гри.

На четвертому році життя змістом гри є предметні дії і в цей час гра має багато схожих ознак із експериментуванням. В потоці діяльності дитини, вони настільки переплетаются переходчи один в одного, що інколи, в потоці діяльності дитини, не можна виокремити яким конкретним видом діяльності дитина займається. За умов появи уявної ситуації та ролі, навіть ще без чітко виокремленого сюжету, гра вже набуває своїх характерних рис і суто відрізняється від експериментування. А експериментування, на цьому віковому етапі, може вже бути підкореним якомусь задуму і набувати ознак стратегіальної структури (постановка внутрішньої суб'єктивної задачі, задум, розв'язок). Діючи із новим предметом дитина за допомогою експериментальних дій розуміє структуру, функції і властивості нового предмета.

Експериментальна діяльність зароджується у простій орієнтувальній діяльності і може розглядатися як її ускладнений різновид. Маніпулятивні орієнтувальні дії з новим предметом завжди будуть передувати експериментальним діям. Згідно із П.Я. Гальперіним, будь яка дія містить у собі орієнтувальну частину. Власне орієнтувальна діяльність і полягає у створенні орієнтирів по яким будуть відбуватись дії, при чому дії не лише предметно-практичні, але й розумові. Орієнтувальна діяльність, або створення дитиною орієнтирів, забезпечує створення одного можливого варіанта подальших дій із існуючої безлічі можливих варіантів. Іншими словами, створення дитиною орієнтирів по яким вона буде діяти із новим об'єктом - це вибір одного із можливих виконань предметних дій, одного із можливих варіантів розуміння нового [1].

Коли мова йде про створення мисленнєвих орієнтирів, треба врахувати, що доміантними для дитини можуть бути не суттєві ознаки предмета, однак по ним вона його й зрозуміє, по цим орієнтирам вона «прокладе» свій розумовий шлях. З одного боку орієнтувальна діяльність забезпечується знаннями, а з іншого особливостями того предмета, який досліджується. П.Я. Гальперін виділяє три типи орієнтувальних дій. Для першого типу характерно те, що орієнтири створюються самим суб'єктом діяльності шляхом сліпих проб. Створенні таким чином дії виявляються дуже чутливими до будь яких змін. Для другого типу характерним є наявність чітких правильних орієнтирів, які суб'єкт отримав ззовні у готовому вигляді. Ці орієнтири стосуються якоїсь конкретної дії і не можуть бути ефективними при виконанні інших дій. Дії здійсненні за допомогою орієнтирів другого типу суб'єкт не зможе вдало переносити у інші сфери діяльності, особливо такі що суттєво відрізняються своїми умовами. Для третього типу характерно самостійне створення суб'єктом орієнтирів, при чому ці орієнтири підходять для певного

класу явищ. Ці орієнтири стійки і дії створенні на основі третього типу орієнтування мають дуже широкий діапазон переносу [1, с.148 – 150].

Як відомо саме орієнтувальну діяльність П.Я. Гальперін вважав суто психологічною і він показав головну роль створення орієнтирів не лише під час навчання практичним навикам, скажімо письму, ай у більш широкому плані створення нового знання, нового мисленневого конструкту.

Визначаючи орієнтири шляхом сліпих проб, дитина через деякий час приходить до визначення орієнтирів шляхом дій експериментальних, тобто таких дій, які дитина повторює щоб отримати один і той же результат, або видозмінює експерименти щоб отримати інший езультат. Експериментальні дії можна назвати розуміючими діями, адже вони мають більш виражену пізнавальну спрямованість. Народжуючись із примітивних орієнтувальних дій, експериментальні дії обумовлюють появу внутрішнього задуму, часом такий задум ще розпливчатий, не чіткий, однак він вже виступає як передбачення дитиною результату своїх дій із предметом.

Наведемо ознаки дитячого експериментування виділені і описані М. М. Подьяковим: експериментальні дії завжди пошукові пробні, часто саме в них формується мета цих дій, яка не дана на початку; в експериментуванні яскраво виражена установка на отримання нових знань; дитина самостійно шукає і створює проблемні ситуації; дитина керує явищами, які проявляються в процесі дій, за своїм задумом викликає і припиняє їх; діяльність експериментування не задана ззовні, будується самою дитиною по ходу отримання нових даних, передбачити її перебіг неможливо, і вона швидко перебудовується в залежності від отриманих результатів; дії дитини носять перетворювальний характер; експериментуючи, дитина діє методом «проб і помилок» абсолютно не боячись їх [4].

Як легко можна побачити експериментування суто реальна, практична і наочна діяльність. В ній можна прослідкувати образні компоненти лише тоді, коли під час експерементування з предметом починають зароджуватися гіпотези, дитина починає видозмінювати, планувати свій експеримент з предметом. А ось гра будується на уявній ситуації і саме на четвертому році життя набуває суттєвих ознак виділених Д. Б. Ельконіним. Ними є: наявність уявної ситуації і створення на її основі сюжету гри, тієї сфери людської діяльності, яка відтворюється дітьми (кухар, перукар тощо); прийняття на себе ігрової ролі; виконання ігрових дій відповідно до взятої на себе ролі; створення дітьми ігрових відносин - діти відносяться і звертаються один до одного відповідно до ролі, рольові і реальні відносини дітей при цьому переплітаються; уявне використання предметів (гілочки, фантики, листя можуть бути у грі чим завгодно – тістом, прикрасами, грошима тощо); діяльність дитини під час гри і практична, бо він практично діє і в той же час уявна; мета гри полягає у самому процесі, гра не передбачає певного вираженого результату [5].

Саме під час переплетіння експериментування, що керується наочно – дійовим мисленням і гри, в якій головна роль належить уявним, образним

компонентам, можна прслідкувати прояви образного мислення дитини четвертого року життя.

Для реалізації поставленої мети дослідження була здійснена наступна експериментальна робота. Кожній дитині, що брала участь у нашому дослідженні, пропонувалось роздивитись ігровий набір «Ваги», а потім розповісти і показати як з цим набором можна діяти, для чого він створений. В цей набір входили ваги з однією платформою, на яку треба ставити предмети, які захоцється зважити. Також до набору входили три ляльки однакової зовнішності однак різного зросту і ваги. На табло замість цифр було намальовано таких самих ляльок: велика, середня, маленька. Яка лялька (замінник тягарям) стоятиме на платформі, на ту ж саму ляльку буде вказувати стрілочка на вагах. Кожній дитині окремо пропонувалось роздивитись ігровий набір, пограти з ним і розповісти для чого, на їх думку, він може нам згодитися, для чого він пристосований. Треба окремо нагадати, що сучасні діти у більшості не мають уявлень про ваги із гирями, які ще 20 років тому були знайомі і наочно представлені у багатьох загальнодоступних місцях. В той же час ваги цікаві дітям, адже вони носії як наявної і прихованої проблемності і витікаючої з цього багатофункціональності використання.

Спостереження за діями дітей із новим предметом, їх відповіді на наші питання, дозволили виділити наступні типи розумового предметно-практичного реагування на новий предмет.

Для першого рівня розумової діяльності характерні прості предметні орієнтувальні дії. При цьому орієнтири (за П.Я Гальперінім) здійснюються шляхом сліпих випадкових проб. Якщо в таких примітивних орієнтувальних діях і зароджуються експериментальні дії, то вони пов'язані із простим наслідуванням діям, що вже відомі дитині, такими, якими вона вже робила з іншими предметами. Це дії по аналогії відомому. Дитина без очевидного задуму пробує діяти із новим предметом так, як вона вже діяла з іншим предметом. Зрозуміло, що сама структура предмета обумовлює актуалізацію в пам'яті дитини певних предметних дій. При переносі аналог дій трансформуються пристосовуючись до особливостей досліджуваного предмета. Так нажимаючи кілька разів рукою на платформу замість гир, дитина діє з ним як з пружиною. Вона може, скажімо, згадати що в неї був вислючок на пружинці. На нього теж треба було жати. Вона не звертає увагу на стрілку вагів. Повз увагу проходять і малюнки на табло. Вона не зв'язує ляльок намальованих і ляльок-тягарчиків, які розташовані поруч із вагами. Дитина крутить ваги у руках, намагається розтягувати їх по аналогії гармошці. Її мовленнєва діяльність не пов'язана з новим предметом. Дитина не приймає (розумово ігнорує) орієнтири на які їй вказує експериментатор.

Для другого рівня розумової діяльності характерна менша кількість примітивних предметних орієнтувальних дій, у дітей швидше появлялись більш складні експериментальні дії з предметом. Якщо на початку предметно-практичної діяльності то були дії – аналоги діям, що відомі дитині раніше, то згодом дитина ускладнює свої експериментальні дії завдяки чому актуалі-

зуються певні образи пам'яті. Ці схематичні образи дають основу створення розумового конструкту. Так розглядаючи ваги, дитина перевертала їх у руках, пробувала вкласти на стіл (експериментальні дії). Потім орієнтуючись на форму платформи, дитина шляхом кількох експериментальних проб саджає ляльку на платформу як на стільчик і говорить, що тут лялечка буде їсти і спати. Як видно, при другому рівні розумової активності прослідковується прості експериментальні та ігрові дії з предметами. Мовленнєва діяльність дитини вже зв'язується з її діяльністю із предметом. Дитина не приймає орієнтири, які їй пропонує експериментатор, або пристосовує їх до свого смислового конструкту. Так, скажімо, якщо дитині вказувалось на залежність стану стрілки і наявності на платформі ляльки, дитина могла сказати, що лялька стрибає на стільчику, не хоче слухатись тощо... Отже, спостерігається орієнтація дитини на минулий досвід і розумове реагування на нову ситуацію обумовлювалось привнесенням образного компоненту із минулого досвіду. Подальші трансформації образного сюжету типу «лялька на стільчику, лялька стрибає» не відбувались.

Для третього рівня розумової діяльності характерні складні експериментальні дії завдяки яким з'являлось більш орієнтирів по яким дитина будувала свою діяльність. Прості експериментальні дії - натискування пальцями і долоньками на платформу і розглядання вагів призводили до того, що дитина встановлювала закономірність між силою свого нажимання і характером відхилення стрілки. Сінхронність зорових сприймань (що зближались з діями спостереження) і предметних дій дозволили дитині сприйняти нову інформацію. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета, дитина задає експериментатору питання, коментує свої дії і результати своїх експериментів. Ідучи за своїми орієнтирами, дитина частково приймала зовнішні орієнтири, пропонувані їй експериментатором.

Для четвертого рівня розумової діяльності характерна наявність яскраво виражених експериментальних та ігрових дій з предметом. При чому при перетіканні експериментальних дій в ігрові створюються нові орієнтири за якими дитина не лише будує свою внутрішню розумову діяльність, але й вдосконалює предметно-практичну діяльність. Дитина приймає орієнтири експериментатора і створює свої, які вона використовує для гри з ляльками і вагами. При цьому спостерігаються ускладнені образні трансформації ігрової ситуації. Четвертий рівень розумової діяльності ми зафіксували лише у однієї дитини. При чому пі час її дій з експериментальним матеріалом відбулось чітке диференціювання ігрової ситуації від експериментальної. Через деякий час дитина будувала вже свою діяльність як суто експериментальну.

Висновки. Інформаційна невизначеність характеризується появою такої інформації, яка не вкладається у систему знань дитини. Ми можемо говорити що все навколишнє середовище яке оточує маленьку виступає для неї як широке поле інформаційної невизначеності. Діючи в умовах інформаційної невизначеності, дитина одночасно створює свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт

(результат) у вигляді знань, умінь. В першу чергу, дитина виступає таким суб'єктом, який прокладає власний авторський розумовий шлях створення нової для (себе самої) інформації яка вже існує в її культурному середовищі.

Спостереження за діями дітей із новим предметом, який вони не бачили раніше їх відповіді на наші питання, дозволили виділити наступні типи, або рівні розумового реагування на новий предмет.

Для першого рівня розумової діяльності характерні прості предметні орієнтувальні дії, які згодом трансформуються у прості дії наслідування. Дії наслідування набувають ознак експериментальних дій тільки тому що повністю перенести аналог дії з одним предметом, на інший предмет не можливо. Таке експериментування не усвідомлюване, не підкорено певній меті. Мовлення, яким дитина супроводжує свою діяльність не пов'язане із новим предметом.

Для другого рівня розумової діяльності характерна менша кількість примітивних предметних орієнтувальних дій, і поява більш складних експериментальних дій з предметом. Завдяки цьому в пам'яті дитини не усвідомлено актуалізувались певні образи. Ці схематичні образи дають основу створення розумового образного конструкту. Завдяки привнесенню образного компоненту дії дитини ставали не суто експериментальними, а й набували ознак ігрової діяльності. Мовленнєва діяльність дитини частково зв'язується з її діяльністю із предметом. Дитина не приймає орієнтири, які їй пропонує експериментатор, або пристосовує їх до свого смислового конструкту.

Для третього рівня розумової діяльності характерні складні експериментальні дії завдяки яким з'являлось більш орієнтирів по яким дитина будувала свою діяльність. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета, дитина задає експериментатору питання, коментує свої дії і результати своїх експериментів. Ідучи за своїми орієнтирами, дитина частково приймала зовнішні орієнтири, пропонувані їй експериментатором.

Для четвертого рівня розумової діяльності характерна наявність яскраво виражених експериментальних та ігрових дій з предметом. При чому при перетіканні експериментальних дій в ігрові створюються нові орієнтири за якими дитина не лише будує свою внутрішню розумову діяльність, але й вдосконалює предметно-практичну діяльність. При чому під час дій з експериментальним матеріалом відбувається чітке диференціювання ігрової ситуації від експериментальної. Через деякий час дитина будує свою діяльність як суто експериментальну або суто ігрову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: КДУ, 2005, - 400 с.
2. Кудрявцев В. Т. Креативная тенденция в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс] http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_2.htm
3. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 106-123. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
4. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч, 2013. – 192 с.

5. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Galperin P.Ia. Lektcii po psikhologii. – М.: KDU, 2005, - 400 с.
2. Kudryavtsev V.T. Kreativnaya tendentsiya v psicheskom razvitii rebenka [Elektronnyiy resurs] http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudryavcev_2.htm
3. Pertseptivno-myslennievi stratehii tvorchoho konstruiuvannia informatsiinykh system u navchalnii ta trudovii diialnosti : monohrafiia / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. – К., 2018. – S. 106-123. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
4. Poddyakov N.N. Psicheskoe razvitie i samorazvitie rebYonka doshkolnika. Blizhnie i dalnie gorizontyi. – М.: Obruch, 2013. – 192 s.
5. Elkonin D. B. Psikhologiya igrы. – 2-e izd. – М.: Gumanit. izd. tcentr VLADOS, 1999. – 360 s.

Gulko Yu. A. Features of preschool children mental activity in situations of information uncertainty. The article describes the features of mental response of children of the fourth year of life to new information. There are four levels of mental activity. The first level is primitive subject-oriented actions with the transfer to a new situation of imitative subject-practical actions, as analogues to what is known to a child. The second level is characterized by the emergence of experimental actions due to which the child can create new semantic orientations and not only understand the new subject but also further build their activities with it. In the memory of the child, not the subject analogs, but the figurative ones are actualized. This provides the basis for the fact that a child's activity acquires the features of play (imaginary) activity. The third level - a child performs separately both play and experimental actions with the object, thanks to which it creates more and more new subjective semantic orientations, according to which it gives a more complex meaning to the new object. These guidelines for a child exist separately, not related to each other. For the fourth level, the characteristic is the complicated flow of experimental actions into games within the framework of a single mental task that the child has set for himself. Due to this, the activity and the result of this activity in the form of semantic structures becomes more complicated. The semantic reference points distinguished by a child's, are partially interconnected.

Key words: orientation activity, experimentation, game activity, analogization as imitation, semantic reference points.

Отримано 17.05.2019

УДК 159.922.

Данилевич Лариса Арсеніївна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Данилевич Л. А. Проблема розвитку творчого потенціалу в студентському віці. Стаття присвячена питанням розвитку творчих здібностей студентів. Подано результати дослідження розвитку творчості студентів в період навчання засобом психотренінгу. Психотренінг тлумачиться як активний усвідомлений процес, що являє собою освіту у сфері мислення та є важливим підходом у навчанні творчості. Особливості психотренінгу творчості полягає у своєрідному навчанні через безпосереднє «проживання» та усвідомлення

досвіду, який забезпечується теоретичними поясненнями процесів, які протікають в організмі завдяки різним прийомам саморегуляції. Одним з основних завдань сучасної психологічної науки у розвитку творчої особистості в студентському віці є не лише розробка методів діагностики творчих (креативних) якостей, а й сприяння проявам творчого потенціалу в єдності головних сторін – створення творчого середовища, де особистість включається в процес створення нового і отримує навчання досягнення творчих результатів, а також включення в організацію навчальної та позанавчальної діяльності творчих психотренінгів, що сприятиме саморозвитку та самореалізації студентів.

Ключові слова: творчий потенціал, студентський вік, креативні якості, психотренінг, саморозвиток, саморегуляція.

Данилевич Л. А. Проблема развития творческого потенциала в студенческом возрасте. Стаття посвящена вопросам развития творческих способностей студентов. Даются результаты исследования развития творчества студентов в период обучения способом психотренинга. Психотренинг объясняется как активный сознательный процесс, который представляет собой образование в сфере мышления и есть важным подходом в обучении творчеству. Особенности психотренинга творчества заключается в своеобразном обучении через непосредственное «проживание» и осознание опыта, который обеспечивается теоретическими объяснениями процессов, которые протекают в организме благодаря разным приемам саморегуляции. Одной из основных задач современной психологической науки в развитии творческой личности в студенческом возрасте есть не только разработка методов диагностики творческих (креативных) качеств, а также способствование проявлению творческого потенциала в единстве главных сторон – создание творческой среды, где личность включается в процесс создания нового и получает навыки достижения творческих результатов, а также включение в организацию учебной и внеучебной деятельности творческих психотренингов, что будет способствовать саморазвитию и самореализации студентов.

Ключевые слова: творчество, студенческий возраст, креативные качества, психотренинг, саморазвитие, саморегуляция.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних соціально-економічних умовах нашого суспільства нагальним постає питання забезпечення прогресу в будь-якій галузі завдяки професіоналізму та виявленню творчості особистістю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в ході навчання проблема виявлення та розвитку творчої молоді залежить від теоретичних підходів щодо обґрунтування її сутності, відповідного дослідницького інструментарію для психодіагностики даного феномену та пошуку шляхів розвитку творчого потенціалу. Актуальним для сучасної особистості є зайняття плідної позиції у суспільстві, самореалізація свого потенціалу, що неможливо здійснити без творчості, наполегливості, упевненості у власних силах тощо. Тому проблема розвитку творчої особистості є важливою саме у студентському віці, коли молода людина знаходиться на шляху становлення зрілості, визначилась із вимогами, які ставить перед нею майбутня професія, суспільство.

Сучасне студентство, майбутні спеціалісти, постійно знаходяться у пошуку власної позиції, цінностей, ідеалів. Психологічний зміст періоду студентства, що включає юнацький вік та дорослішання, характеризується розвитком самоусвідомлення, становленням власного світогляду, життєвої перспективи, плануванням свого майбутнього, розкриттям своїх потенційних здібностей і талантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці вирішенню важливого завдання розвитку творчої особистості приділяють увагу учені різних підходів, зокрема – особистісного (Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Матюшкін, В. С. Мерлін, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. М. Русалов, М. О. Холодна, В. С. Юркевич та ін.), діяльнісного (В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. А. Киричук), міждисциплінарного (Г. Айзенк, Ф. Баррон, М. Боден, П. Ленглі, Х. Симон тощо), системного (А. Б. Коваленко, О. І. Кульчицька, Н. І. Литвинова, В. О. Моляко, І. М. Семенов, М. О. Холодна, В. С. Юркевич тощо), когнітивного (Д. Клейн, В. Колвейт, Г. Нойнер тощо).

Мета статті – розкрити сутність творчих якостей особистості у студентському віці та визначити чинники, що сприяють розвитку творчості в період навчання студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українські та зарубіжні психологи (А. Б. Коваленко, О. І. Кульчицька, В. О. Моляко, Н. І. Литвинова, В. І. Панов, М. О. Холодна, В. С. Юркевич, Б. Блум, Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензулі та інші) вивчали складний діалектичний характер взаємозв'язку процесуального й особистісного у творчості і брали за основу існування психічної системи регулювання творчої поведінки, мислення, розумової діяльності. Ця система є багаторівневою і розгалуженою з певним центром "особистісної активності" - набором закодованої інформації про основні дії та прийоми їх групування у разі зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або невідомими елементами в знайомих ситуаціях.

Творча особистість, за складом і характером притаманних їй психічних якостей, є дуже складним для вивчення утворенням. Дослідники особистісного підходу характеризують творчу особистість, перелічуючи різноманітні властивості та якості, кількість яких досить велика. Д.Б.Богоявленська визначає творчу особистість через її інтелектуальну ініціативність; при цьому розрізняючи поняття інтелекту й творчих здібностей, вважає їх похідними від особистісної активності [3]. Психолог Н.В.Кузьміна розглядає творчу особистість через її зв'язок із самовдосконаленням у професійній діяльності. На думку Д. Клейн, В.Колвейт, Г.Нойнер творчу особистість можна виявити через творчі процеси мислення та творчу діяльність. А Маслоу, К. Роджерс визначають творчий розвиток особистості через її здатність до самореалізації; О.М. Матюшкін, П.Ф. Кравчук та інші учені - через її творчий потенціал тощо [14].

У своїх дослідженнях А.Н.Лук виокремлює такі творчі якості особистості, як: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають "священними", сміливість уявлення та мислення [13]. Такий погляд на творчу особистість поділяє П.А. Нечаєв, який вважає, що творчі особистості відрізняються від нетворчих структурою особистості, Н.Т.Петрович наводить вихідні якості творчої особистості, такі як знання, здатність до самоосвіти, пам'ять, допитливість, фізичне здоров'я.

Представники міждисциплінарного підходу стверджують (Г. Айзенк, Ф. Баррон тощо), що творчість є предметом вивчення не однієї, а багатьох напрямків в єдності когнітивної і соціально-особистісної психології. Незалежно один від одного, когнітивний і соціально-особистісний підходи здійснили свій внесок у вивчення творчості, але кількість досліджень для обґрунтованих висновків, які б одночасно вивчали і когнітивні, і соціально-особистісні аспекти творчості, недостатня. Також, цілком типовою є ситуація, коли представники когнітивного напрямку у дослідженні творчості недооцінюють роль особистості творця та соціальну систему, в якій він знаходиться, а соціально-особистісні підходи не надають достатньої уваги ментальним явищам і процесам, що лежать в основі творчості.

Вирішенню проблеми виявлення особистісних характеристик творчої та обдарованої людини сприяє, на нашу думку, прагнення сучасних психологів упорядкувати категоріальний апарат психології творчості та обдарованості (Д. Б. Богоявленська, В. О. Моляко, В. І. Панов, Р. О. Семенова, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський), що передбачає виокремлення динамічної системи чинників різних рівнів ієрархії як необхідної передумови аналізу інтегральних утворень психіки.

Аналіз філософської, психологічної літератури дозволяє розрізнити поняття “креативна” і “творча” особистість. Зокрема, “креативною” вважають таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні на пошукову та перетворювальну діяльність. Таким чином, детермінантою творчої активності особистості є її внутрішня креативність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, внаслідок якого виникає нове досягнення, яке може мати як об’єктивну, так і суб’єктивну новизну та оригінальність. На основі цього творча особистість визначається як креативна, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Так, наприклад, працелюбність не обов’язково притаманна креативній особистості, але для результативної творчої активності вона має першочергове значення. У розумінні “креативні риси” говориться власне про характеристики внутрішніх передумов для творчості.

На думку Г. С. Костюка, процес розвитку особистості віднесений до цілісного процесу онтогенезу, тобто індивідуального розвитку людини, який проявляється у пов’язаних між собою формах – морфологічній, фізіологічній, психічній і соціальній. Розвиток людської особистості – це безперервний процес, що виявляється в кількісних та якісних змінах людської істоти, які відбуваються на всіх етапах онтогенезу особистості і є наслідком її взаємодії із зовнішнім світом. Г. С. Костюк вважає, що процес становлення особистості здійснюється як “саморух”, для якого притаманна єдність зовнішніх і внутрішніх умов [8].

Учений О. А. Киричук, визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал. Розглядаючи особистість та її діяльність як внутрішньо пов'язані сторони, він стверджує, що спеціальна організація провідного виду діяльності є умовою впливу на особистість, на формування в неї в процесі такої діяльності необхідної ієрархії потреб і мотивів. Автор вказує на те, що індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами, які опосередковані через її внутрішній світ [18].

У сучасній психології досить актуальним є системний підхід до вивчення проблеми організації продуктивного мислення (І. М. Семенов та інші). Вихідним положенням даного підходу вчений І. М. Семенов вважає внесення до структури продуктивного (творчого) мислення особистісного аспекту, який задає цілісність мислительному процесу (через його осмислення та усвідомлення) і виводиться з тих позицій власного "Я", які здійснює суб'єкт у пошуку сенсу і значення у власному розумінні. Отже, творче мислення відбувається на таких рівнях, як операціональному, предметному, рефлексивному та особистісному, що утворюють систему складових компонентів пізнавальної діяльності. На думку ученого, пошук людиною рішення творчого завдання є рух думки за ієрархічно підпорядкованими рівнями. Верхівку цієї ієрархії утворюють особистісний і рефлексивний рівні, а основу – предметний та операціональний. У процесі мислення вони функціонують як динамічна система взаємодіючих рівнів.

Серед сучасних психологів, які досліджують проблему розвитку творчої особистості, значущу роль відіграють роботи В. О. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу [11]. Сутність концепції полягає у здійсненні такого типу навчання, яке органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних творчих завдань в умовах естетично збагаченого середовища. Творча діяльність має відповідати віковим можливостям, завдяки чому вона сприятиме підвищенню мотивації праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей кожної особистості.

На думку В.О. Моляко, розроблення та втілення в життя системно-стратегічної концепції творчості мають бути тісно пов'язані із загальними тенденціями, що характеризують розвиток людини та людства в наступні десятиліття. Концепція базується на уявленні про людину як про творчу особистість, яка є самостійною у прийнятті рішення, в постановці значущих цілей та розробленні програм власної поведінки. Творча особистість досягає суттєвого рівня інтелектуального розвитку та професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює власну відповідальність перед собою та суспільством. У зв'язку з цим мета виховання творчої особистості полягає саме в розвитку, формуванні зазначених якостей, що відповідають віковим та індивідуальним можливостям дітей, молоді, дорослих.

Учений пропонує три основні форми реалізації творчого виховання особистості. По-перше, це систематичне розв'язування різноманітних творчих задач, при цьому орієнтуватися на досягнення оригінальних результатів

під час виконання будь-якої діяльності, знаходження більшої кількості варіантів розв'язування кожної нової задачі, порівняння їх між собою, на вибір найкращого розв'язання за конкретними критеріями, такими як економичність, екологічність, естетичність тощо. В ряді випадків доцільно використовувати спеціальні прийоми творчого тренінгу або їх системи, наприклад, розроблену В. О. Моляко систему творчого тренінгу КАРУС. По-друге, необхідна максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності особистості, сприяння засвоєнню національних, художніх надбань, творів народної творчості, світової культури – тобто, всебічне підвищення культури особистості. По-третє, доцільна постійна участь особистості в колективній діяльності, виконання різноманітних суспільно-значущих справ.

Проблема навчання і виховання талантів у закладах освіти викликає гострий інтерес у всьому світі (Б. Блум, Дж. Гілфорд, В. О. Моляко, В. І. Панов, П. Торренс, Дж. Рензулі тощо). Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в ході навчання проблема виявлення та розвитку творчої та обдарованої молоді залежить від методологічного та теоретичного підходів та їх розробленості на сучасному етапі. На думку В. Данилової, діагностичні методики, тести не дають відповіді на питання: яка людина насправді і що від себе чекати [4]. Причиною цього не наявність недоліків в методиках або експериментальних обладнаннях, а в тому, що можливості об'єктивного наукового дослідження в психології принципово обмежені. Вони можуть лише в певній мірі відповісти на питання, які властивості є у людини у даний момент, а не якою може стати... «Людина – це істота, спрямована в майбутнє, і що буде з нею відбуватися, залежить не тільки від її характеристик у даний момент і діючих обставин, але і від уявлень про своє майбутнє» [4; с. 39].

Важливим у цьому напрямку є функціонування різного роду програм, курсів, зокрема розробка тренінгових занять. Значне місце в психології творчості займає проблема розвитку креативного потенціалу особистості засобами психотренінгу, метою якого є ознайомлення зі способами нестандартних шляхів самовдосконалення і навчання, які сприяють ефективному оволодінню навичками й уміннями з основної діяльності (художньої, наукової, технічної тощо) та досягнення високого рівня її виконання.

Психотренінг, як активний усвідомлений процес, являє собою освіту у сфері мислення та є новим підходом до навчання, який дає впевненість у своїх думках і можливість керувати ними. Тренінг – особливий різновид навчання через безпосереднє «проживання» та усвідомлення досвіду, який не зводиться ні до традиційного навчання через трансляцію знань, ні до психологічного консультування або психотерапії. Ефективність навчання прийомам психотренінгу забезпечується теоретичними поясненнями процесів, які протікають в організмі завдяки різним прийомам саморегуляції, що допоможе свідомо відноситися до необхідності практичної реалізації таких ланок системи в саморегуляції як самоорганізація, самостереження, самоконтроль і самооцінка, а також сприятиме формуванню усвідомленого від-

ношення учнів до виконання вправ з керування фізичною (м'язовою) напругою і станом свідомості.

На початку роботи психотренінгу студентам пропонуються конкретні способи організації свого життя, навчання і професійної діяльності у вигляді рекомендацій відносно:

- планування свого часу або своїх справ (за ступенем обов'язковості, важливості, регулярності, вірогідності виконання);
- фіксування їх у письмовому вигляді і запам'ятовування, самонастроювання на виконання запланованого;
- критична самооцінка та діагностування своїх позитивних та негативних якостей;
- формування своїх цілей (життєвих, професійних, близьких, перспективних), формування прагнення вдосконалювати різні сторони свого «Я» та своєї життєдіяльності;
- уміння реєструвати деякі фізіологічні параметри (пульс, дихання).

Саме у студентському віці відбувається найкраще оволодіння прийомами психотренінгу, оскільки рівні свідомості, усвідомлення, зосередження, вміння концентруватися найоптимальніші, порівнюючи з іншими віковими періодами. І, як засвідчують дослідження, обдаровані мають більш високі показники з цих якостей відносно «звичайних». До того ж, підвищена зацікавленість їх в отриманні ефективних результатів сприяє більш успішному засвоєнню техніки психотренінгу.

Зміст і форми викладу матеріалу з тем психотренінгу повинні вибиратися з орієнтацією на особливості віку: мова ведучого – доступною, кожне твердження – підкріплюється живим прикладом або науковим обґрунтуванням. Важливе значення для цього може мати використання (при правильному підборі) музики, слайдів, відеофільмів, наочностей.

Відносно змісту занять з творчої психотехніки необхідно враховувати, що психотренінг, на думку К. В. Дейнека, є індивідуальною програмою вправ для розвитку культури мислення та духовної сфери. Через це кожен керівник виробляє свій метод, свою техніку ведення практичних занять, яка базується на особистому досвіді, знаннях з класичних психотехнік і сучасних методик.

Незалежно від рівня підготовки та кваліфікації психолог повинен перш за все усвідомити залежність «коефіцієнту» продуктивності своєї роботи з обдарованими студентами з оволодіння прийомами психотренінгу від чіткого визначення задач, які пов'язані:

- з практичною спрямованістю тренінгу (навчити першим початковим навичкам і прийомам саморегуляції та аутогенного тренування; активізувати їх творчі ресурси через активізацію психічних та фізичних функцій організму, таких, як увага, уява, пам'ять, розвиток образного мислення);
- конкретними задачами керівника тренінгу (засвоїти всі прийоми на власному досвіді, переконатися в їх ефективності; організувати процес занять; інформувати і давати завдання, спостерігати, консультувати, коректу-

вати дії, спонукати до самостійної роботи по самовдосконаленню; під час занять бути врівноваженим, спокійним, навіювати впевненість тому, що він навчить, а студенти оволодіють технікою);

– враховувати фактори та умови ефективності засвоєння тренінгу студентами (відсутність хворобливих станів, постійне фізичне загартування та тренуваність, здоровий спосіб життя; високий авторитет керівника тренінгу; велике бажання студентів досягти позитивного результату та віра, яка базується на усвідомленні багатства внутрішніх ресурсів організму; усвідомлення студентами своїх потреб та цілей, їх формування та фіксування).

У зв'язку з тим, що якості особистості формуються індивідуально, у кожної людини існує свій шлях розвитку, свої проблеми та мета, тому в процесі оволодіння прийомами та навичками саморегуляції, засвоєння психотехнік, кожному студенту потрібно надавати індивідуальну консультацію, допомагаючи йому в організації своєї особистої системи саморегуляції.

Використання творчого психотренінгу в різних формах навчання (факультативній або індивідуальній) зі студентами свідчить, що оволодіння прийомами тренування своєї психіки, усвідомлення зв'язку між психікою та тілом, емоційним та фізичним станом, між намірами та діями сприяє не тільки формуванню вміння самостійно долати труднощі, які виникають внаслідок низької самооцінки, підвищеної емоційності, але й забезпечують розвиток тих потреб, прагнень, здібностей, які спрямовані саме на саморозвиток, самовдосконалення та самовиховання своєї особистості.

Висновок. Одним з основних завдань сучасної психологічної науки у розвитку творчої особистості в студентському віці є не лише розробка методів діагностики творчих (креативних) якостей, а й сприяння проявам творчого потенціалу в єдності головних сторін – створення творчого середовища, де особистість включається в процес створення нового і отримує навички досягнення творчих результатів, а також включення організацію навчальної та позанавчальної діяльності творчих психотренінгів, що сприятиме саморозвитку та самореалізації студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Беляев Г. Ю.* Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000.
2. *Бине А.* Измерение умственных способностей / Подгот. В.А. Луков; пер. с фр. М. Владимирского. – СПб.: Союз, 1998.
3. *Богоявленская Д. Б.* „Субъект деятельности” в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. – С. 35–42.
4. *Данилова В.* Как стать собой. Психотехника индивидуальности. Пособие для самообразования / В.Данилова. – Х.: РИП «Оригинал», ИМП «Рубикон», 1994, - 128 с.
5. *Давыдов В. В.* Деятельный подход в психологии: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / НИИ общей и пед. Психологии / В.В.Давыдов. – М., 1990.
6. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. - СПб. : Питер Ком, 1999. - 368 с.
7. Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983.

8. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / за ред. Л. М. Проколієнко; уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
9. *Мастерова В. А.* Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего : автореф. дис... канд. пед. наук / В.А. Мастерова. – Саратов, 2003. – 16 с.
10. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А.М.Матюшкин. – М.: Школа - Пресс, 1993. – 275 с.
11. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : «Освіта України», 2007. – 388 с.
12. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И.* Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Первая российская конференция по экологической психологии: тезисы, (Москва, 3–5 декабря, 1996 г.). – М., 1996. – С. 103.
13. *Лук А. Н.* Психология творчества / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
14. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
15. *Пономарёв Я. А.* Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарёв, И.Н. Семёнов, Степанов С.Ю. – М.: Наука, 1981.
16. Психологія : dtv-Atlas : Довідник: Пер. з нім. / Худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд; наук. ред. пер. В.О. Васютинський. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.
17. *Рубцов В. В.* Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы, (Москва, 12–14 апр., 2000 г.). – М., 2000. – С. 176–177.
18. *Семиченко В. А.* Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В.А.Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
19. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Beliaev G. Iu.* Pedagogicheskaja kharakteristika obrazovatelnoi sredy v razlichnykh tipakh obrazovatelnykh uchrezhdenii / G.Iu. Beliaev. – М. : ITcKPS, 2000.
2. *Bine A.* Izmerenie umstvennykh sposobnostei / Podgot. V.A. Lukov; per. s fr. M. Vladimirskogo. – SPb.: Soiuz, 1998.
3. *Bogoiavlenskaia D. B.* „Subekt deiatelnosti” v problematike tvorchestva / D.B. Bogoiavlenskaia // Voprosy psikhologii. - 1999. - № 2. – S. 35–42.
4. *Danilova V.* Kak stat soboi. Psikhotehnika individualnosti. Posobie dlia samoobrazovaniia / V. Danilova. – Kh.: RIP «Original», IMP «Rubikon», 1994, - 128 s.
5. *Davydov V. V.* Deiatelnyi podkhod v psikhologii: problemy i perspektivy: sb. nauch. tr. / NII obshchei i ped. Psikhologii / V.V.Davydov. – М., 1990.
6. *Druzhinin V. N.* Psikhologija obshchikh sposobnostei / V. N. Druzhinin. SPb.:Piter Kom, 1999. 368 s.
7. Issledovanie problem psikhologii tvorchestva / otv. red. Ia.A. Ponomarev. – М.: Nauka, 1983.
8. *Kostiuk H. S.* Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti / H. S. Kostiuk / za red. L. M. Prokoliienko; uklad. V. V. Andriievaska, H. O. Ball, O. T. Hubko, O. V. Proskura. – К. : Rad. shk., 1989. – 608 s.
9. *Masterova V. A.* Vospitatelno-obrazovatelnaia sreda vuza kak sredstvo razvitiia tvorcheskoi lichnosti budushchego gosudarstvennogo sluzhashchego : avtoref. dis... kand. ped. nauk / V.A. Masterova. – Saratov, 2003. – 16 s.
10. *Matiushkin A. M.* Zagadki odarennosti: Problemy prakticheskoi diagnostiki / A.M.Matiushkin. – М.: Shkola - Press, 1993. – 275 s.
11. *Moliako V. A.* Tvorcheskaia konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moliako. – К. : «Osvita Ukrainy», 2007. – 388 s.
12. *Lebedeva V. P., Orlov V. A., Panov V. I.* Shkolovedcheskie aspekty modelirovaniia razvivaiushchei obrazovatelnoi sredy // Pervaia rossiiskaia konferentciia po ekologicheskoi psikhologii: tezisy, (Moskva, 3–5 dekabria, 1996 g.). – М., 1996. – S. 103.

13. Luk A. N. Psikhologiiia tvorchestva / A.N.Luk. – M.: Nauka, 1978. – 127 s.
14. Panov V. I. Psikhodidaktika obrazovatelnykh sistem: teoriia i praktika / V. I. Panov. – SPb.: Piter, 2007. – 352 s.
15. Ponomarev Ia. A. Psikhologiiia tvorchestva: obshchaia, differentsialnaia, prikladnaia / Ia.A. Ponomarev, I.N. Semenov, Stepanov S.Iu. – M.: Nauka, 1981.
16. Psykholohiia : dtv-Atlas : Dovidnyk: Per. z nim. / Khudozh. Herman i Katarina fon Zaalfeld; nauk. red. per. V.O. Vasiutynskiy. – K.: Znannia-Pres, 2007. – 510 s.
17. Rubtcov V. V. Otsenka obrazovatelnoi sredy shkoly // 2-ia Rossiiskaia konferentsiia po ekologicheskoi psikhologii: tezisy, (Moskva, 12–14 apr., 2000 g.). – M., 2000. – S. 176–177.
18. Semychenko V. A. Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti: navch. posib. / V.A.Semychenko. – K.: Vyshcha shk., 2004. – 335 s.
19. Iasvin V. A. Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniuu / V. A. Iasvin. – 2-e izd. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.

Danilevich L. A. The problem of the development of creative potential in the student age.

The article is devoted to the development of students' creative abilities. The results of the study of the development of students' creativity in the period of training in the way of psycho training are given. Peculiarities of psychotraining of creativity lies in a kind of learning through direct “living” and awareness of experience, which is provided by theoretical explanations of the processes that take place in the body due to different methods of self-regulation. One of the main tasks of modern psychological science in the development of a creative personality at student age is not only the development of methods for diagnosing creative qualities, but also promoting creative displays in the unity of the main sides - forming a creative environment where a person joins the process of creating a new and gets skills to achieve creative results, as well as the inclusion in the organization of educational and extracurricular activities of creative psycho-trainings, which will contribute to self-expression self-development and self-realization of students. The use of creative psycho-training in various forms of study (elective or individual) with students shows that mastering the methods of training your psyche, understanding the relationship between the psyche and the body, the emotional and physical state, between intentions and actions contributes not only to the ability to independently overcome difficulties, which arise as a result of low self-esteem, increased emotionality, but also provide development of those needs, aspirations, abilities, which are aimed at self-development, self-improvement and self-education of own personality.

Key words: creativity, student age, creative qualities, psycho training, self-development, self-regulation.

Отримано 3.06.2019

УДК 159.922.7-053.5

Девіс Лариса Анатоліївна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ТА ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ДОРОСЛИМИ У РІЗНИХ УМОВАХ ВИХОВАННЯ

Девіс Л. А. Особливості розвитку самосвідомості та взаємодії дітей з дорослими у різних умовах виховання. У статті проаналізована проблема розвитку самосвідомості та взаємодії особистості дітей, що зростають у різних умовах виховання. У працях вітчизняних і зарубіжних психологів підкреслюється провідна роль в психічному

розвитку дитини її повноцінних і ефективних зв'язків з соціальним оточення. Вирішення завдань ефективного розвитку самосвідомості особистості вимагає активного дослідження головних факторів та специфіки і умов формування складових самосвідомості молодших школярів, що виховуються поза родиною. У ході наукового пошуку було визначено теоретичні підвалини цієї проблеми. Також було досліджено психолого-педагогічні умови розвитку самосвідомості молодших школярів у різних умовах виховання. Викладений у статті матеріал дозволяє побачити, яким чином у процесі формування основних складових компонентів самосвідомості формуються нові рівні та якості самосвідомості особистості, яка розвивається у різних умовах виховання.

Ключові слова: структурні компоненти самосвідомості, психічна деривація, взаємодія, психокорекція та розвиток особистості.

Девіс Л. А. Особенности развития самосознания и взаимодействия детей со взрослыми в разных условиях воспитания. В статье исследуется проблема развития самосознания и взаимодействия воспитанников школы-интерната со взрослыми и сверстниками. В трудах отечественных и зарубежных психологов подчеркивается ведущая роль в психическом развитии ребенка и его полноценных и эффективных связей с социальным окружением. Решение задач эффективного развития самосознания личности требует активного исследования главных факторов, специфики и условий формирования составляющих самосознания младших школьников, которые воспитываются вне семьи. В ходе научного поиска были определены теоретические основы этой проблемы. Также были исследованы психолого-педагогические условия развития самосознания младших школьников в разных условиях воспитания. Изложенный в статье материал позволяет увидеть, каким образом в процессе формирования основных составных компонентов самосознания формируются новые уровни и качества самосознания личности, которое развивается в разных условиях воспитания.

Ключевые слова: структурные компоненты самосознания, психическая депривация, взаимодействие, психокоррекция и развитие личности..

Актуальність та постановка проблеми дослідження. У сучасній літературі широко обговорюється проблема людських відносин як емоційного феномен. Стає очевидною та значна роль, яку відіграє самосвідомість у розвитку та становленні особистості дитини. Відношення до іншої людини тісно пов'язано з рівнем власної самосвідомості індивіда. У психологічній науці існує значна кількість досліджень, присвячених проблемі самосвідомості особистості. Уперше ця проблема почала розроблятися в зарубіжній психології. Більшість авторів розглядають самосвідомість з боку своєї структури, як утворення, що складається з трьох компонентів – когнітивного, афективного і поведінкового. Ці компоненти мають відносно незалежну логіку розвитку, але у своєму реальному функціонуванні виявляють тісний взаємозв'язок. Суперечливий досвід дитини у несприятливих соціальних умовах, вносить неузгодженість до структури особистості, може засвоюватися за допомогою захисних механізмів таких, як, наприклад: раціоналізація, тобто пояснення свого нового досвіду. Ті орієнтири, які одного разу були встановлені індивідом у якості критерію його самооцінювання, володіють інерцією і їх реорганізація стає нелегкою справою.

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку самосвідомості та взаємодії молодших школярів, які виховуються у закладах інтернатного типу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Більшість дослідників вказують на той факт, що самосвідомість може розглядатися як результат засвоєння дитиною певних параметрів відношення до неї з боку батьків. Згідно цих досліджень, у ранній період розвитку особистості дитини будь-які соціальні контакти впливають на її формування, але з того моменту, як сформувалося відношення до себе, воно стає важливим фактором в інтерпретації власного досвіду. Автори підкреслюють, що в процесі розвитку самовідношення індивіда основну роль відіграє зворотний зв'язок і значущі інші. У цей період дитина повинна набути почуття довіри до оточуючого світу, що і є основою формування позитивних уявлень про себе. В атмосфері любові і безумовного прийняття у дитини закладаються основи для її майбутніх контактів з іншими людьми і для формування позитивного відношення до себе. За даними учених саме в дитинстві сукупність усіх уявлень про себе є найменш структурованою і володіє в даний період найбільшою пластичністю. На думку авторів, у ранньому періоді в дитини можливості кола спілкування і критеріїв самооцінювання суттєво обмежені. Дитина спілкується в основному з матір'ю, якщо між дитиною і дорослим склалися відношення, наповнені любов'ю, то вона набуває ґрунтовності для позитивного самовідношення. Дослідження психологів підтверджують концепції у відповідності з якими дитина оцінює себе настільки, наскільки оцінюють її оточуючі люди і втрачається своя гідність у тій мірі, у якій зазнає негативне відношення до себе з боку оточуючих [7].

Таким чином, більшість дослідників, зокрема Д.Боулбі, Н.Валіон та інші, виділяють положення про те, що тип взаємовідношень, що складається між дитиною і батьками або дорослими, які опікуються, є вирішальним фактором для розвитку її самосвідомості. У випадку емоційної депривації, особистісні зв'язки дитини з дорослим набувають своєї специфіки. Дослідження психологів показують, що зміна і наявність великої кількості осіб, що доглядають за немовлям, перешкоджає становленню довготривалих і глибоких емоційних зв'язків дитини. Таким чином, дитина позбавляється можливості емоційно підключитися до світу дорослої людини. Вона надовго залишається ніби ізольованою емоційно замкнутою в своєму світі, та не дивлячись на настирні спроби встановити близький контакт з іншими людьми. Така позиція позбавляє дитину можливості пережити на емоційному рівні почуття єднання з іншою людиною, прилучитися до її внутрішнього світу [1; 4].

Психологи підкреслюють той факт, що в процесі ідентифікації у сторін, що спілкуються, проходить ніби синхронізація їх внутрішнього світу. Розвиваюча особистість відтворює своєю активністю схему діяльності дорослої людини, тим самим переймає її досвід і в свою чергу розширяє і поглиблює свої зв'язки з неї. У співставленні себе з іншими, у Я індивіда, що розвивається, з'являється можливість для усвідомлення самого себе як самостійного суб'єкта дій. Відсутність можливості повноцінно існувати в єдності з близьким дорослим, посилює негативний вплив на дитину [5].

Психологи фіксують неадекватну поведінку таких дітей по відношенню до дорослих, ріст їх агресивності по відношенню до них, споживацьке

відношення, тенденції очікування, а то навіть вимагання від оточуючих вирішення своїх проблем. Агресія по відношенню до дорослих демонструє наслідки порушеного процесу ідентифікації з батьками і глибоко фрустровану потребу дитини в інтимно-особистісному спілкуванні з дорослим. Крім того, дослідники вказують на «афективну тупість» вихованців дитячих будинків, їх невміння встановлювати емоційно-обґрунтовані відношення з іншими людьми. У працях психологів також детально вивчено такий параметр самосвідомості, як самовідношення дитини, що формується в умовах деривації сімейної взаємодії. До певного періоду, як стверджують фахівці, воно є лінійною функцією від відношення з боку дорослого, перш за все матері. Автори вказують на необхідність організації таких відношень між дорослими і дітьми, у яких могла б проявитися готовність дорослого прийняти особистість дитини такою, яка вона є, що повинно сприяти розвитку в неї адекватного уявлення про себе. Роль дорослого полягає в тому, щоб направити дитину до реально досяжних цілей, допомагати їй в оволодінні предметами і головна умова при цьому – оцінювати її успіхи не стільки відносно будь-яких зовнішніх стандартів, скільки відносно динаміки власного розвитку особистості [8; 11].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Незважаючи на загалом достатню розробленість зазначеної проблеми в сучасній психології, теоретичні засади та психолого-педагогічні умови формування компонентів самосвідомості молодших школярів у різних умовах виховання досі не визначалися предметом конкретних досліджень сучасних психологів. Поза увагою науковців залишилися зокрема важливі питання впливу на становлення структурних компонентів самосвідомості молодших школярів загальноосвітніх шкіл та вихованців інтернатного типу соціальної ситуації розвитку, рівня та специфіки їхнього психічного розвитку та взаємостосунків із дорослими та однолітками.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній психології самосвідомість тлумачиться як специфічна форма свідомості, направлена на усвідомлення самого себе суб'єктом діяльності, на усвідомлення свого місця в системі існуючих відношень і слугує одним із способів регулювання відношень людини зі світом і самим собою. Науковці підтверджують свою думку такими доводами: основи уявлення про себе закладаються в ранньому віці, коли значущими людьми для дитини є дорослі, в основному батьки, взаємодіючи з якими дитина отримує зворотний зв'язок, що дозволяє їй вибрати уявлення про саму себе і відношення до себе. Схвалення значущих інших створює у дитини позитивний образ самої себе, а постійне покарання, акцентування на невдачах сприяє появі негативного само відношення дитини. При цьому велику роль відіграє інтелектуальний розвиток дитини, який, на думку багатьох зарубіжних дослідників, підвищує адаптивні можливості індивіда. У той час, як інтелектуальна недостатність звужуючи самосвідомість дитини, негативно впливає на її самосвідомість.

Існує ще один важливий фактор, який значно впливає на самовідношення дитини. Зі вступом до школи самовідношення дитини підтверджуєть-

ся змінами, під впливом нового для неї соціального оточення. Як правило, успішна діяльність, більш високий рівень компетентності зазвичай піднімає самооцінку дитини та її саморозуміння і самовідношення.

Дослідження закордонних учених показали, як залежить самовідношення від зворотного зв'язку. Вони вивчали негативний зворотний зв'язок і довели, що при цьому відбувається зниження рівня самоповаги індивіда, а також різко зростає тривожність, яка утруднює спілкування і знижує пізнавальну діяльність дитини. Це дозволило авторам зробити важливі зауваження щодо способу повідомлення дитині негативної інформації – необхідності надати дитині психологічної підтримки, по можливості нейтралізуючи наслідки невдач [3].

Як обґрунтовують науковці, основи шкільного життя пронизують взаємодію учителя й учня, у процесі якого вони постійно оцінюють один одного. У ході цієї взаємодії формуються установки та очікування. Більшість психологів, досліджуючи самовідношення учнів, які погано навчаються, встановив, що значна їх кількість володіє низькою самооцінкою. Автор пояснює це тим, що учитель постійно порівнює їх з іншими, більш успішними дітьми, наносячи тим самим шкоду самовідношенню дитини. Дослідження підтверджують думку про те, що більшість дітей, які відчувають негативне відношення до себе, не проявляють активності в процесі навчальної діяльності, оскільки в учителя на початку сформувалась певна установка на дитину як на слабого «недорозвиненого» учня [9; 10].

Автори також вказують на необхідність організації таких відношень між дорослими і дітьми, у яких могла б проявитися готовність дорослого прийняти особистість дитини такою, яка вона є. Роль учителя полягає в тому, що він повинен направити дитину до реально досяжних цілей, допомагати їй в оволодінні предметом і головна умова при цьому – оцінювати її успіхи не стільки відносно будь-яких зовнішніх стандартів, скільки відносно динаміки власного розвитку.

Дослідження учених показали, як залежить самовідношення від зворотного зв'язку. Вони вивчали негативний зворотний зв'язок і довели, що при цьому відбувається зниження рівня самоповаги індивіда, а також різко зростає тривожність, яка утруднює спілкування і знижує пізнавальну діяльність дитини. Науковці, досліджуючи самовідношення учнів, які погано навчаються, встановили, що значна їх кількість володіє низькою самооцінкою. Психологи пояснюють це тим, що учитель постійно порівнює їх з іншими, більш успішними дітьми, що негативно впливає на самовідношення дитини. Дослідження підтверджують думку про те, що більшість дітей, які виховуються поза родиною, відчувають негативне відношення до себе, вони не проявляють особливої активності в процесі навчальної діяльності, оскільки в учителя на початку сформувалась певна установка на дитину як на слабого «недорозвиненого» учня [2].

У дослідженнях психологів зазначалася причина відхилень у розвитку особистості вихованців дитячого будинку. Недостатній розвиток самосвідомості у цих дітей, на думку психологів, зумовлений повною відсутністю пов-

ноцінної сумісної діяльності дитини з дорослим. Спілкування дорослого з дитиною носить директивний характер, мовленнєве спілкування відсутнє у самотійній активності дитини, у процесі цього спілкування відсутня вербалізація її практичного досвіду. Зміст навчальних занять відірваний від реальної практики дітей, вони залишаються формалізованими, не введені у роботу свідомості дитини і є далекими від її життя. Особиста активність дитини залишається ситуативною і неусвідомленою [6].

Дослідження психологів обґрунтовують взаємозв'язок між наступними порушеннями розвитку самосвідомості і недорозвитком почуття власної цілісності. У зв'язку з цим психологи підкреслюють роль контактів з матір'ю та соціальним оточенням, які створюють основу для накопичення дитиною досвіду, що допомагає їй усвідомити свої якості та можливості. Таким чином, науковцями виявлена висока кореляція між розвитком когнітивного компоненту самосвідомості дитини і відчуттям особистісної захищеності. Стає очевидним і знаходить своє підтвердження також думка про вплив раннього тілесного досвіду на розвиток відношення індивіда до себе. Таким чином, взаємовідношення, що складаються між дитиною і дорослими, є вирішальним фактором для розвитку її самосвідомості.

Висновки. У випадку емоційної депривації, особистісні зв'язки дитини з дорослим набувають своєї специфіки. Дослідження психологів показують, що зміна і наявність великої кількості осіб, що доглядають за немовлям, перешкоджає становленню довготривалих і глибоких емоційних зв'язків дитини. Таким чином, дитина позбавляється можливості емоційно підключитися до світу дорослої людини. Вона надовго залишається ніби ізольованою емоційно замкнутим в своєму світі, не дивлячись на настирні спроби встановити близький контакт з іншими людьми. Така позиція позбавляє дитину можливості пережити на емоційному рівні почуття єднання з іншою людиною, прилучитися до її внутрішнього світу.

Психологи підкреслюють той факт, що в процесі ідентифікації у сторін, що спілкуються, проходить ніби синхронізація їх внутрішнього світу. Розвиваюча особистість відтворює своєю активністю схему діяльності дорослої людини, тим самим переймає її досвід. У співставленні себе з іншими, у Я індивіда, що розвивається, з'являється можливість для усвідомлення самого себе як самотійного суб'єкта дій. Відсутність можливості повноцінно існувати в єдності з близьким дорослим, посилює негативний вплив на дитину. Психологи фіксують неадекватну поведінку таких дітей, ріст їх агресивності, споживацьке відношення, тенденції очікування, а то навіть вимагання від оточуючих вирішення своїх проблем. Агресія по відношенню до дорослих демонструє наслідки порушеного процесу ідентифікації з батьками і глибоко фрустровану потребу дитини в інтимно-особистісному спілкуванні з дорослим. Крім того, дослідники вказують на "афективну тупість" вихованців дитячих будинків, їх невміння встановлювати емоційнообґрунтовані відношення з іншими людьми.

У працях психологів також детально вивчено такий параметр самосвідомості, як самовідношення дитини, що формується в умовах деривації

сімейної взаємодії. До певного періоду, як стверджують фахівці, воно є лінійною функцією від відношення з боку дорослого, перш за все матері. Автори вказують на необхідність організації таких відношень між дорослими і дітьми, у яких могла б проявитися готовність дорослого прийняти особистість дитини такою, яка вона є, що повинно сприяти розвитку в неї адекватного уявлення про себе. Роль дорослого полягає в тому, щоб направити дитину до реально досяжних цілей, допомагати їй в оволодінні предметами і головна умова при цьому – оцінювати її успіхи не стільки відносно будь-яких зовнішніх стандартів, скільки відносно динаміки власного розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Валіон Н.* Феномен психічної депривації і його роль у розвитку особистості / Н. Валіон // Психологія і суспільство.–2000.– № 2. – С. 124–133.
2. *Галигузова Л. Н.* Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. № 6. – С. 17–25.
3. *Лангмейер И.* Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матејчек; пер. Г. А. Овсянникова. – Изд. 1-е русск. – Прага : ЧССР, 1984. – 334 с.
4. *Маслюк А. М.* Особливості переживання людиною психотравмуючих ситуацій // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: П.П.Лисенко, 2015. – Т. IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип.7. – С.193-199.
5. *Манохіна І. В.* Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування: навч. посібник / І.В. Манохіна. – Д.: Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2012— 276с.
6. *Прихожан А. М.* Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
7. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. — 264 с.
8. *Стрілецька І. І.* Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект) // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 1 (46), Серія 12 – С. 266 - 272..
9. *Сорокіна В. В.* Негативные переживания детей в начальной школе / В. В. Стрюк К. І. Стрюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 73–76.
10. *Ради́на Н. К.* Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье / Н.К. Ради́на // Вопросы психологии. – 2000. – №3. - С.23–33.
11. *Bowlby J.* Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization, 1951.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Valion N.* Fenomen psixichnoї deprivacії i jogo rol u rozvitku osobistosti / N. Valion // Psixologiya i suspilstvo.–2000.– № 2. – s. 124–133.
2. *Galiguzova L. N.* Psixologicheskie aspekty vospitaniya detej v domax rebenka i detskix domax / L. N. Galiguzova, S. U. Meshheryakova, L. M. Caregorodceva // Voprosy psixologii. – 1990. № 6. – s. 17–25.
3. *Langmejer I.* Psixicheskaya deprivaciya v detskom vozraste / I. Langmejer, Z. Matejchek; per. G. A.Ovsyannikova. — izd. 1-e russk. – Praga : CHSSR, 1984. – 334 s.
4. *Maslyuk A.M.* Osoblivosti perezhivannya lyudinoyu psixotravmuyuchix situacij // Aktualni problemi psixologii: zbirnik naukovix prac institutu psixologii im. G.S. Kostyuka NAPN Ukraїni. – Kiїv; Nizhin: P.P.Lisenko, 2015. – Т. IX. – Zagalna psixologiya. Istorichna psixologiya. Etnichna psixologiya. vip.7. – s.193-199.

5. *Manoxina I.V.* Socialno-pedagogichna robota z ditmi-sirotami ta ditmi pozbavlenimi batkivskogo pikluvannya: navch. posibnik / I.V. Manoxina. – d.: Dnipropetr. un-t im. Alfreda Nobelya, 2012— 276s.
6. *Prixozhan A. M.* Razvitie lichnosti v usloviyah psixicheskoy deprivacii / A. M. Prixozhan, N. N. Tolstyx // Formirovanie lichnosti v ontogeneze / pod red. I. V. Dubrovinoj. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 159 s.
7. Psixicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / pod red. I. V. Dubrovinoj, A. G. Ruzskoj. – M. : Pedagogika, 1990. – 264 s.
8. *Strilecka I.I.* Trivozhnist yak individualna vlastivist osobistosti (teoretichnij aspekt) // Psixologiya: zb. nauk. pr. – k.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2015. – Vip. 1 (46), seriya 12 – s. 266 - 272..
9. *Sorokina V. V.* Negativnye perezhivaniya detej v nachalnoj shkole / V. V. Stryuk K. I. Osoblivosti spilkuvannya ditej-sirit v umovax dityachogo budinku / K. I. Stryuk // Pedagogika i psixologiya. – 1999. – № 3. – s. 73–76.
10. *Radina N.K.* Izuchenie samoprinyatiya u detej, vospityvayushhixsya v zakrytyx detskix uchrezhdeniyax i v seme / N.K. Radina // Voprosy psixologii. – 2000. – №3. - s.23–33.
11. *Bowlby J.* Maternal care and mental health. Geneva: World health organization, 1951.

Devis L. A. The features of development of consciousness and child's cooperation with adults in the different conditions of education. In modern literature the problem of human relations comes into question as the emotional phenomenon which shows up in intercourse. An attitude toward other man is closely related to the level of own consciousness of individual. Becomes obvious and considerable role which is played by consciousness of personality in development and becoming of interpersonal relations. In psychological science there is a far of researches, sacred to the problem of self-consciousness of personality. First this problem began to be developed in foreign psychology. In psychological science there are a great number of researches, dedicated to the problem of self-consciousness of personality. Most researchers specify on fact that consciousness can be examined as a result of mastering of certain parameters of attitude a child toward him from the side of parents. According to these researches, in an early period of development of personality of child any social contacts influence on his forming, but from that moment, as attitude was formed toward itself, it becomes an important factor in interpretation of his own experience. In the atmosphere of love and absolute acceptance for a child the bases are mortgaged for his future contacts with other people and for forming of positive attitude toward itself. Researches of most psychologists confirm conceptions in accordance with which a child estimates itself so, as far as surrounding people estimate him and oneself in a that measure, in which tests negative attitude toward itself from the side of surrounding people. In domestic psychology consciousness is interpreted as a specific form of consciousness, directed to realization itself by the subject of activity, on realization of the place in the system of existent relations and serves to one of methods of adjusting of relations of man with the world and by itself. Researchers confirm that opinion by such reasons: the bases of picture of itself are mortgaged in early age, when meaningful people for a child are adults, mainly parents, co-operating with which a child gets a feed-back, that allows him to choose the picture of itself and attitude toward itself. An approval of meaningful people for a child creates a positive character itself, permanent punishment, accenting on failures assists appearance of negative relation. Thus a large role is played by intellectual development of child, which, in opinion of many foreign researchers, promotes adaptive possibilities of individual. At that time, as intellectual insufficiency, narrowing consciousness of child, negatively influences on his consciousness and self relation.

Key words: structural components of self-consciousness, mental deprivation, interaction, psychocorrection and development of personality.

Отримано 22.04.2019

ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Діхтяренко С. Ю. До проблеми комунікативної компетентності студентів-психологів. Стаття присвячена вивченню проблеми комунікативної компетентності студентів-психологів. Розглянуто актуальність вирішення проблеми комунікативної компетентності в освітньому середовищі закладу вищої освіти, проаналізовано результати дослідження, проведеного серед студентів-психологів. Логіка констатуючого експерименту полягала в тому, щоб виявити студентів, які мають найбільш низькі показники рівня сформованості комунікативної компетентності, потім провести з ними групові та індивідуальні бесіди про важливість ефективного спілкування в професійній діяльності психолога і запропонувати пройти навчання із застосуванням комплексу психологічних технологій, розроблених в ході моделювання процесів формування професійної комунікативної компетентності. У цьому зв'язку більш глибокого та детального вивчення потребує питання обґрунтування психологічних умов та загальної технології формування комунікативної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння, товариськість.

Діхтяренко С. Ю. К проблеме коммуникативной компетентности студентов-психологов. Статья посвящена изучению проблемы коммуникативной компетентности студентов-психологов. Рассмотрены актуальность решения проблемы коммуникативной компетентности в образовательной среде, проанализированы результаты исследования, проведенного среди студентов-психологов. Логика констатирующего эксперимента состояла в том, чтобы выявить студентов, которые имеют наиболее низкие показатели уровня сформированности коммуникативной компетентности, потом провести с ними групповые и индивидуальные беседы о важности эффективного общения в профессиональной деятельности психолога и предложить пройти обучение с применением комплекса психологических технологий, разработанных в ходе моделирования процессов формирования профессиональной коммуникативной компетентности. В связи с этим более глубокого и детального изучения требует вопрос обоснования психологических условий и общей технологии формирования коммуникативной компетентности специалиста любой сферы деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения, общительность.

Постановка проблеми дослідження та її зв'язок з важливими практичними завданнями. У сучасному суспільстві компетентність в сфері спілкування стала однією з головних складових високого професійного рівня. Для професії психолога комунікативна компетентність є провідною професійною характеристикою, від якої залежить персональний успіх, конкурентоспроможність і особиста задоволеність. Сучасний випускник закладу вищої освіти повинен володіти не тільки певними знаннями про різні сторони і аспекти спілкування, а й вміннями скористатися цими знаннями в реальних ситуаціях, втілюючи їх у конкретні кроки з метою досягнення взаєморозуміння і високих результатів професійної діяльності, тобто повинен володіти комунікативними нахилами.

Комунікація виступає складовою частиною вдосконалення професійної компетентності особистості. Високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує процес самоконструювання особистості, сприяє саморозвитку, взаємодії людей при спілкуванні, розвитку комунікативних здібностей і умінь особистості, вирішенню внутрішньо особистісних проблем і конфліктів.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невиділених раніше частин загальної проблеми. Однією з нагальних освітніх проблем сьогодення є професійне становлення молоді, адже освіта є базою для розвитку кожної особистості, запорукою успішного майбутнього України, її конкурентоздатності на світовій арені. Освіта повинна узгоджувати можливості і запити особистості з соціальним замовленням сучасності, що виявляється у формуванні комплексу компетентностей, набутих людиною у процесі її самовизначення і фахової підготовки у навчальних закладах. Слід визнати, що підготовка майбутнього фахівця в Україні у цьому плані продумана недостатньо, хоча праць, присвячених вивченню проблеми фахового самовизначення молоді, чимало. Такими є роботи В.Є. Кавецького, Л.М. Мітіної, Н.А. Побірченко [6; 11; 12]. Компетентність як важливий показник професійного становлення вивчалась у роботах О.М. Дахіна, Б.Д. Ельконіна, А.К. Маркова [10]. Окремі дослідницькі підходи до її формування розглядалися у працях А.В. Василюк та О.В. Овчарук [13].

І хоча є чимало праць, присвячених вивченню проблем професійного становлення молоді, пов'язане з цим процесом формування комунікативної компетентності вивчене недостатньо, а, проте, актуалізується увага до комунікативної компетентності у процесі підготовки фахівців. Мовлення студентів є предметом дослідження науковців. У даній проблематиці працювали науковці, зокрема, з питання ефективної комунікації – Ю. Жуков, Т. Ладиженська, комунікативних здібностей – Ю. Касаткіна, Н. Ключова, комунікативної компетентності – Ю. Смелянов, правила й постулати нормативного спілкування розробляли О. Войскунський, Є. Головаха, Ю. Жуков, В. Матвеев, В. Семиченко [4].

Дослідженням комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей займалися Т.Бутенко, І. Данченко, О.Касаткіна, І. Козубовська, О. Краєвська, В. Назаренко [2]. Професійній комунікативній компетентності присвячені праці С. Александрової, Д. Годлевської, О.Загородної, З. Підручної [1]. Комунікативну компетентність з погляду психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджували і зарубіжні вчені L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss [15]. Разом з тим, проблема комунікативної компетентності майбутніх психологів в освітньому середовищі закладу вищої освіти і сьогодні залишається актуальною.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідити комунікативну компетентність студентів-психологів в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна компетентність є вмінням успішно спілкуватися з людьми, важливою якістю, необхідною людині практично у всіх життєвих ситуаціях. Для багатьох професій психологічні якості особистості, які проявляються в міжособистісному спіл-

куванні, сприйнятті, оцінці, мають велике значення. Особливо важливий досвід міжособистісного спілкування для фахівців професій типу «людина-людина», зокрема психологів. Такому фахівцеві необхідний високий рівень комунікативної компетентності, що передбачає не тільки володіння технологією спілкування з людьми, а й особистісну готовність до професійного спілкування, оволодіння навичками самопізнання, впливу на інших людей, міжособистісного сприйняття і оцінки.

З метою дослідження комунікативної компетентності майбутніх психологів було проведено констатуючий експеримент. Базою дослідження був Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Вибірку склали 225 осіб – студенти факультету соціальної та психологічної освіти та факультету початкової освіти спеціальності «Психологія». Вік студентів знаходився в межах 19-25 років.

Професійне становлення охоплює тривалий період життя людини, протягом якого зазнають змін професійні плани, провідна діяльність, ситуація соціального оточення, перебудовується структура особистості. Студенти III-IV курсів перебувають в уже звичній для себе соціальної ситуації навчання в вузі, сформованих взаємин в навчальному колективі. Зниження актуальності цих факторів, а також переважання в навчальному плані блоку психологічних дисциплін у порівнянні з I та II курсами є передумовами для активізації процесу професійного самовизначення. Дослідження динаміки навчально-професійних установок студентів-психологів показали, що студенти старших курсів демонструють більш високу вимогливість до своєї підготовки за рахунок підвищення самокритичності в їх професійному самовизначенні. Е.Ф. Зеер [5] зазначає, що найбільш складними для студентів є перші роки навчання, що пояснюється адаптацією до навчально-пізнавальної діяльності: несформованістю навчальних дій, слабкою вираженістю навчально-професійних мотивів. Крім того, в першій і останній роки навчання спостерігається криза професійного вибору: виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, слабшає інтерес до навчання. Враховуючи вищевказані факти, ми дійшли до висновку, що для дослідження комунікативної компетентності оптимально вибрати в якості піддослідних студентів III-IV курсів. Констатуючий експеримент проводився із застосуванням наступних психодіагностичних методик: «Оцінка рівня товарищескості», «Методика діагностики емпатії», «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей», «Тест оцінки комунікативних умінь», «Методика діагностики перешкод у встановленні емоціональних контактів».

Після первинної обробки даних були отримані наступні результати. Аналіз результатів дослідження рівня товарищескості майбутніх психологів показав, що рівні «дуже низький» і «низький» не відмічені у жодного піддослідного. Рівень «нижче середнього» виявлено у 3,4% студентів, середній рівень мають 33,2%, рівень «вище середнього» – 50,4%, високий – 12,5% і «дуже високий» – 0,4% студентів. Більшість майбутніх психологів (63,3%) є до-

сять товариськими або дуже товариськими людьми. Разом з тим високий рівень комунікабельності не є достатньою підставою для ефективного спілкування психолога з іншими людьми. У процесі професійного навчання майбутніх психологів у них необхідно формувати вміння встановлювати і підтримувати такий рівень спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, який забезпечує ефективність їх діяльності. Результати дослідження рівня товариськості представлені на рис. 1.

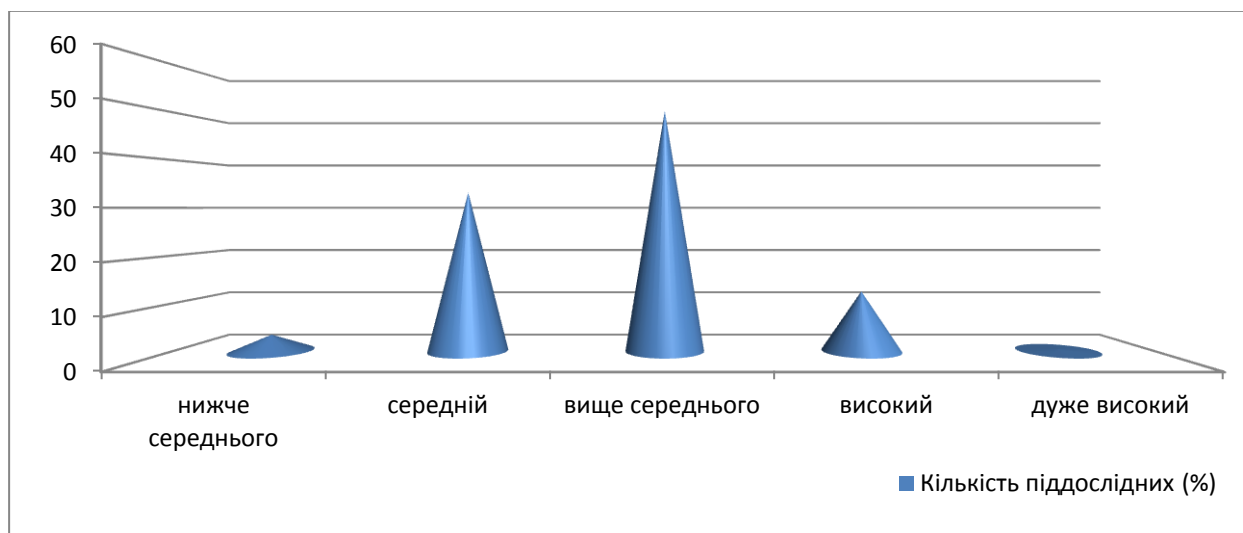


Рис. 1. Результати дослідження рівня товариськості студентів

Аналіз результатів дослідження здатності до емпатії за методикою І.М.Юсупова показав, що низький рівень емпатії мають 6,6% студентів, рівень «нижче середнього» – 26,7%, середній рівень – 40,9%, рівень «вище середнього» – 14,2% і високий рівень – 11,6% випробовуваних. Переважна більшість майбутніх психологів (88,4%) не є «черствими» людьми, але в той же час не належать до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах вони швидше схильні робити висновки про людей за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням, у спілкуванні уважні, але при зайвому прояві почуттів співрозмовника нерідко втрачають терпіння. Лише 11,6% студентів можна назвати емоційними, чуйними, особливо чутливими до потреб і проблем оточуючих.

Емпатія як процес емоційного відгуку на переживання іншої людини сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості. Тому на формуючому етапі експерименту передбачається підвищити рівень емпатії студентів шляхом спеціального навчання навичкам самоаналізу, розвитку сензитивності, здатності до емпатійного слухання. Результати дослідження рівня емпатії студентів представлені на рис. 2.

У констатуючому експерименті був також використаний тест оцінки комунікативних умінь. Отримані наступні результати: 1,3% студентів мають високий рівень комунікативних умінь, вони уважні, терплячі в спілкуванні, уміють слухати співрозмовника. У 51,3% піддослідних виявлено рівень комунікативних умінь «вище середнього», під час бесіди вони іноді дратують-

ся, відмовляють партнеру в повній увазі. 42,7% майбутніх психологів мають рівень комунікативних умінь, їм притаманні такі недоліки в спілкуванні, як зайва критичність по відношенню до співрозмовника, поспішні висновки, нещирість, монополізація розмови. У 4,7% студентів виявлено низький рівень комунікативних умінь, їм необхідно працювати над собою і вчитися слухати. Порівняльний аналіз цих даних з результатами вивчення рівня товарищескості студентів показав, що рівень комунікативних умінь майбутніх психологів в цілому нижче, ніж рівень комунікабельності. Результати дослідження рівня комунікативних умінь у студентів УДПУ імені Павла Тичини представлені на рис. 3.

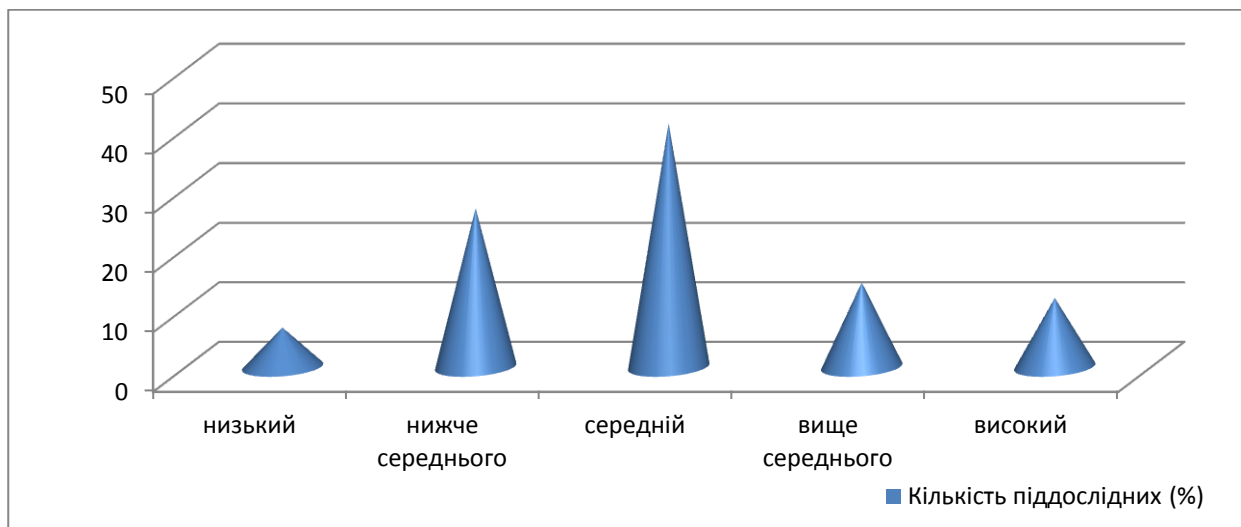


Рис. 2. Результати дослідження рівня емпатії студентів

Дослідження комунікативних та організаторських здібностей за допомогою теста-опитувальника «КОЗ-2» показало, що низький рівень комунікативних здібностей мають 22%, низький рівень організаторських здібностей – 24,1% студентів. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, віддають перевагу проводити час наодинці з собою.

Рівень комунікативних здібностей «нижче середнього» виявлено у 16,4%, рівень організаторських здібностей «нижче середнього» – у 26,7% опитаних. Ці студенти мають комунікативні та організаторські здібностей нижче середнього рівня, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони вважають за краще уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Середній рівень прояву комунікативних здібностей мають 17,2% студентів, середній рівень прояву організаторських здібностей – 10,8%. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує

подальшої планомірної роботи по формуванню та розвитку комунікативних і організаторських здібностей.

Рівень комунікативних здібностей «вище середнього» виявлений у 19%, рівень організаторських здібностей «вище середнього» – у 21,5% випробуваних. Вони не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійне рішення у важкій ситуації.

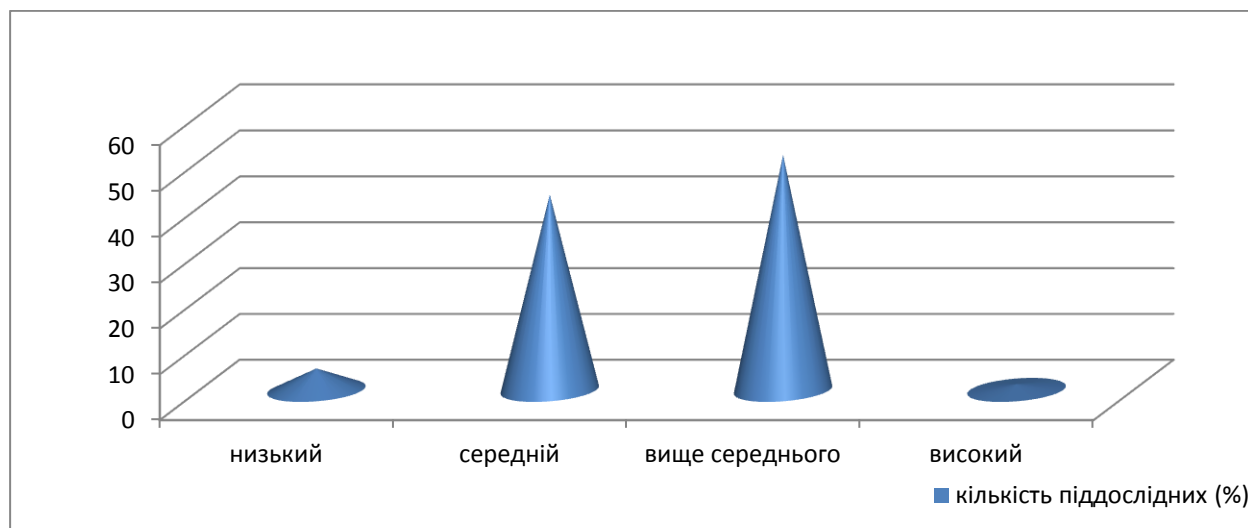


Рис. 3. Результати дослідження рівня комунікативних умінь студентів

Високий рівень комунікативних здібностей мають 25,4% досліджуваних, високий рівень організаторських здібностей – 16,8%. Ці студенти відчувають потребу в комунікативній і організаторській діяльності, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуть себе у новому колективі, це ініціативні люди, які вважають за краще в важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку. Вони можуть внести позитивний внесок в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності.

Нерідко у одного і того ж випробуваного значно відрізнялися рівні комунікативних і організаторських здібностей. Середній бал, отриманий за шкалою оцінок комунікативних схильностей у всій вибірці, дорівнює 3,2; середній бал, отриманий за шкалою оцінок організаторських схильностей, дорівнює 2,9. Це означає, що середньостатистичний студент у вибірці більш схильний до безпосереднього спілкування з іншими людьми, ніж до організації різних справ і заходів. Результати дослідження комунікативних і організаторських здібностей майбутніх психологів представлені на рис. 4.

Дослідження емоційних перешкод у спілкуванні за допомогою відповідної методики показало, що найбільш вираженою емоційною перешкодою студентів є неадекватний прояв емоцій. Середнє число перешкод, отримане у вибірці за цим показником, дорівнює 4,6.

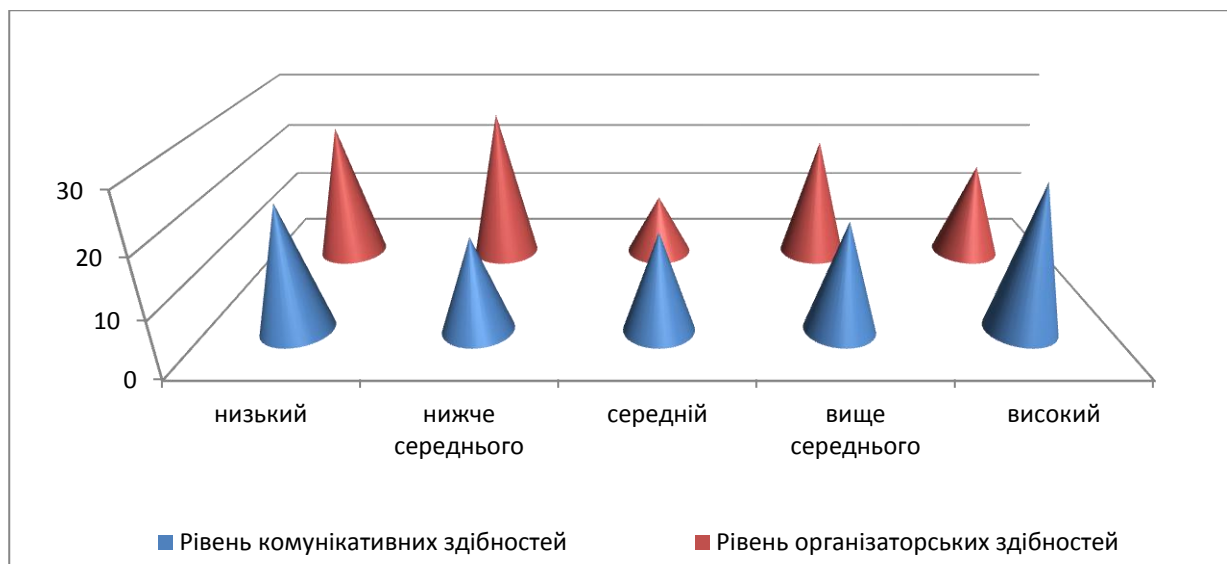


Рис. 4. Результати дослідження комунікативних і організаторських здібностей студентів

На формуючому етапі експерименту на це необхідно звернути особливу увагу, навчаючи студентів правильно висловлювати свої емоції і почуття. Найменш вираженою емоційною перешкодою в спілкуванні є домінування негативних емоцій (середнє число перешкод дорівнює 2,8).

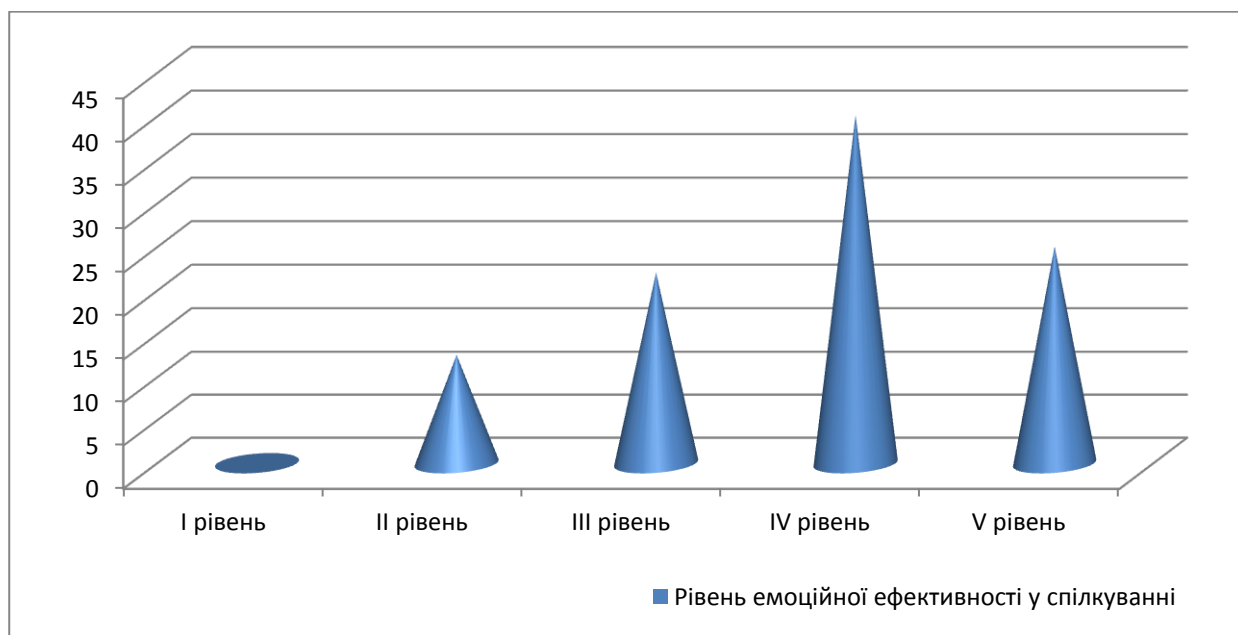


Рис. 5. Результати дослідження емоційної ефективності у спілкуванні студентів

В результаті застосування даної методики були також виявлені рівні емоційної ефективності в спілкуванні. Перший рівень емоційної ефективності в спілкуванні (загальна кількість перешкод від 0 до 2) не виявлено ні в одного випробуваного. Другий рівень (загальна кількість перешкод від 3 до 5) виявлено у 12,6% студентів. Це люди, яким їхні емоційні прояви не створюють перешкод для спілкування. Третій рівень (загальна кількість переш-

код від 6 до 8) характерний для 22,1% майбутніх психологів. Вони відчують труднощі в спілкуванні, пов'язані з емоціями. Четвертий рівень емоційної ефективності в спілкуванні (загальна кількість перешкод від 9 до 12) виявлено у 40,2% піддослідних. Їхні емоційні прояви ускладнюють взаємодію з партнерами. П'ятий рівень (загальна кількість перешкод більше 13) мають 25,1% студентів. Цей рівень характеризується тим, що емоції заважають встановлювати контакти. Результати дослідження емоційних перешкод в спілкуванні представлені на рис. 5.

Висновки. Такім чином, логіка констатуючого експерименту полягала в тому, щоб виявити студентів, які мають найбільш низькі показники рівня сформованості комунікативної компетентності, потім провести з ними групові та індивідуальні бесіди про важливість ефективного спілкування в професійній діяльності психолога і запропонувати пройти навчання із застосуванням комплексу психологічних технологій, розроблених в ході моделювання процесів формування професійної комунікативної компетентності.

У цьому зв'язку більш глибокого та детального вивчення потребує питання обґрунтування психологічних умов та загальної технології формування комунікативної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тексти лекцій з дисципліни «Професійно-комунікативна компетентність» / Укл.: Александрова С.А. – Харків: ХНАМГ, 2008 р. – 40 с.
2. *Бутенко Т. О.* Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів / Т.О. Бутенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 11. – С. 6-9.
3. *Долгова В. И., Мельник Е. В.* Эмпатия: монография. – М.: Изд-во «Перо», 2014. –185 с.
4. *Жуков Ю. М.* Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – с. 21-35.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
6. *Кавецький В. Є.* Особливості професійного консультування школярів з особливими потребами / В. Є. Кавецький // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19(1). – С. 96–103.
7. *Климов Е. А.* Пути в профессионализм. Психологический взгляд. учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: ФЛИНТА, 2003.
8. *Кон И.С.* Социологическая психология. – Воронеж: МОДЭК, 1999. –560с.
9. *Куницына В. Н.* Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
10. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. *Митина Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М. – СПб., 2014. – 375 с.
12. *Побірченко Н. А.* Консультаційні моделі спілкування в освітологічному просторі / Н. А. Побірченко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 2. – С. 104–107.
13. *Пометун О. І.* Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у

- сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
14. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика: методики и тесты. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – С. 581.
15. *Rickheit G.* Handbook of Communicative Competence / Gert Rickheit, Hans Srohner. – Gottingen: Hubert & Co., 2008. – 561 h.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Teksty leksii z dystsypliny «Profesiino-komunikatyvna kompetentnist» / Ukl.: Aleksandrova S.A. – Kharkiv: KhNAMH, 2008 r. – 40 s.
2. *Butenko T.O.* Aktyvni metody navchannia u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv / T.O. Butenko // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – Kharkiv: KhDADM (KhKhPI), 2009. – № 11. – S. 6-9.
3. *Dolgova V. I., Mel'nik E. V.* Jempatija: monografija. – M.: Izd-vo «Pero», 2014. –185 s.
4. *Zhukov Ju. M.* Pozicii psihologa-praktika // Vvedenie v prakticheskiju social'nuju psihologiju / Pod red. Ju.M. Zhukova, L.A. Petrovskoj, O.V. Solov'evoj. – M.: Smysl, 1996. – s. 21-35.
5. *Zeer Je. F.* Psihologija professional'nogo obrazovanija. – M.; Voronezh: MODJeK, 2003. – 480 s.
6. *Kavetskyi V. Ye.* Osoblyvosti profesiinoho konsultuvannia shkolariv z osoblyvymi potrebamy / V. Ye. Kavetskyi // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Serija: Sotsialno-pedahohichna. – 2012. – Vyp. 19(1). – S. 96–103.
7. *Klimov E. A.* Puti v professionalizm. Psihologicheskij vzgljad. ucheb. posobie. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: FLINTA, 2003.
8. *Kon I. S.* Sociologicheskaja psihologija. – Voronezh: MODJeK, 1999. –560 s.
9. *Kunicyna V. N.* Mezhl'ichnostnoe obshhenie: Uchebnik dlja vuzov. – SPb.: Piter, 2001. – 544 s.
10. *Markova A. K.* Psihologija professionalizma. – M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. – 312 s.
11. *Mitina L. M.* Psihologija lichnostno-professional'nogo razvitija sub#ektiv obrazovanija. – M. – SPb., 2014. – 375 s.
12. *Pobirchenko N. A.* Konsultatsiini modeli spil'kuvannia v osvitolohichnomu prostori / N. A. Pobirchenko // Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. – 2014. – Vyp. 2. – S. 104–107.
13. *Pometun O. I.* Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhopu v dosvidi zarubizhnykh krain / O.I. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy / za zah. red. O.V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – S. 16–25.
14. *Rajgorodskij D. Ja.* Prakticheskaja psihodiagnostika: metodiki i testy. –Samara: Izd. dom «BAHRAH», 1998. – S. 581.
15. *Rickheit G.* Handbook of Communicative Competence / Gert Rickheit, Hans Srohner. – Gottingen: Hubert & Co., 2008. – 561 h.

Dikhtiarenko S. U. To problem of psychology students' comunicative competence.

In modern society competence in the field of communication has become one of the main components of a high professional level. For profession Psychologist communicative competence is a leading professional characteristic which determines personal success, personal satisfaction and competitiveness. Current graduate student must have not only some knowledge about different aspects and aspects of communication and skills and use this knowledge in real situations, embodying them in concrete steps to achieve mutual understanding and high performance of professional activities, that should have communication tendencies. Communication is a part of improving the professional competence of the individual. High level of development of communicative competence provides a process semiconstrained of the

individual, promote self-development, of human interaction with communication, development of communicative abilities and skills of the individual, the solution internally personal problems and conflicts. Especially important is the experience of interpersonal communication for psychologists. Such people need a high level of communicative competence, which includes not only the possession of the technology to communicate with people, but also the personal commitment to professional communication, mastering the skills of self-exposure to other people, interpersonal perception and evaluation. In order to study the communicative competence of ascertaining psychologists conducted an experiment. The basis for the study was Uman State Pedagogical University named after Pavlo Ticino. The sample totaled 225 people - students of the specialty "Practical Psychology".

Key words: communicative competence, communication skills, sociability.

Отримано 22.05.2019

УДК 159.922

Кириченко Віктор Васильович

СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ

Кириченко В. В. Стратегіальна організація особистісного світосприйняття.

В статті представлено теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження особистісного світосприйняття в умовах інформаційного суспільства. Визначено основні стратегії особистісного світосприйняття та розроблено принципову схему конструювання опитувальника дослідження особистісного світосприйняття в умовах примусової ідентифікації. Проаналізовано місце та значення творчості як адаптивного механізму пристосування особистості до соціального середовища.

Ключові слова: пізнання світу, інформаційне суспільство, поетичне світосприйняття, стратегія особистісного світосприйняття.

Кириченко В. В. Стратегіальная организация личностного мировосприятия.

В статье представлены теоретико-методологический анализ проблемы исследования личностного мировосприятия в условиях информационного общества. Определены основные стратегии личностного мировосприятия и разработана принципиальная схема конструирования опросника исследования личностного мировосприятия в условиях принудительной идентификации. Проанализированы место и значение творчества как адаптивного механизма приспособления личности к социальной среде.

Ключевые слова: познания мира, информационное общество, поэтическое мировосприятие, стратегия личностного мировосприятия.

Постановка проблеми. Взаємодія особистості з оточуючим світом являє собою складний процес аналізу різнорідної інформації, яке людина отримує здебільшого не через органи відчуттів та процеси сприймання, а через пряму чи опосередковану взаємодію з інформаційним контентом, який вміщує у себе знання про світ. Ставлення до інформації залежить від того, яку рольову позицію займає особистість у момент мовлення та у ролі кого знаходиться комунікатор, який транслює інформаційний зміст. Знання про світ включають у себе не тільки об'єктивні факти, зафіксовані властивості та

емоційні реакції, що виникають у результаті взаємодії зі світом, вони включають у себе оціночний компонент індивідуальної та суспільної важливості інформації у культурній системі рольової репрезентації особистості. У кожній окремій ситуації суспільної життєдіяльності пересічна особистість використовує певну суспільно доцільну стратегію взаємодії зі світом та знаннями про цей світ, яка є результатом формування адаптивно-доцільної поведінки особистості та пристосування до соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суть людського (суто людського) пристосування до умов зовнішнього середовища полягає у тому, що і середовище і суб'єкт адаптації перебувають у відносно нестійких умовах – умовах постійного розвитку. Якщо фізичне середовище може умовно може бути статичним та до гомеостатичних умов можна розвинути систему в межах декількох поколінь, соціальне – вимагає неодноразової адаптації в межах покоління. Тварини пристосовуються до умов навколишнього середовища за допомогою біологічної організації, людська адаптація досягається за допомогою родово-специфічної не біологічної організації, а саме – культури та основного механізму її створення – творчості (С.В. Лур'є) [4]. Творчість є видом людської активності що, дозволяє не лише вибірково реагувати на сигнали середовища, але й перероблювати їх, взаємоузгоджувати та вибірково реагувати. В.О. Моляко розглядає творчу діяльність як таку, «що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних вдів діяльності й до життя загалом, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішення у складних та екстремальних умовах» [7, с. 20]. У межах творчої конструктології, творчість розглядається як спосіб активного пристосування до середовища. Для збереження функціонування соціальної системи необхідно досягти максимальної групової однозначності у сприйнятті об'єктів соціальної реальності, проте, це консервує суспільні відносини та унеможливорює розвиток як такий. «Обдарованість як системне утворення особистості є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосовуватися до оточуючого світу, оточення, іншим людям та до самого себе. Обдарованість – це свого роду міра генетичної та досвідно закладеної можливості людини адаптуватися до життя» [6, с.87]. В умовах інформаційного суспільства пізнання світу детермінується соціальним середовищем зовні, яке на рівні державної організації розставляє пріоритети пізнання, формує певні контекстуальні підвалини взаємодії зі світом, ціннісні уподобання колективного характеру та систему мотивації. Вирватися з цього полону соціальної детермінації досить важко для пересічної людини, тому пізнання світу, незважаючи на видиму соціальну суб'єктивацію цього процесу, стає дедалі пасивним, який не вимагає активного пізнання у широкому розумінні цього процесу а тільки прийняття істинності фактів, що підпорядковані загально-прийнятим моделям сприймання. Пізнання світу стає дедалі складнішим оскільки збільшуються до глобальних масштабів його рамки. В.С. Бакіров у свої роботах піднімає

проблему індивідуальної свободи в умовах постіндустріального суспільства. Свобода вибору та суб'єктна ініціація процесу пізнання є ніщо іншим як ілюзією, яка підтримує внутрішнє відчуття свободи людини. Те, на що звертає увагу пересічна людина, які висновки вона робить на основі сприйнятих фактів та яке ставлення у неї виникає до об'єктів соціального пізнання є результатом зовнішньої маніпуляції суспільства, яке зацікавлене у стійкості та однорідності уявлень більшості про світ та його будову [2]. У сучасному інформаційному суспільстві в силу необхідності постійно перероблювати значні масиви інформації зникає культура заперечення фактів, перевірки її істинності. Мислення людини відбувається в умовах готових інтерпретацій подій та явищ з позиції «ми» в силу чого знижується можливість сприймати оточуючий світ з позиції «я» та суперечити колективній парадигмі сприйняття світу. В сучасному інформаційному суспільстві культивується культура сприйняття світу з позиції «ми», яка визначає специфічне стратегіальне налаштування особистості відносно інформаційного контенту.

Формулювання цілей статті. У роботі здійснюється теоретико-методологічна концептуалізація проблеми особистісного світосприйняття у межах концепції стратегіального підходу до вивчення творчої діяльності В.О. Моляко. Здійснюється аналіз предметного поля проблеми та висуваються робочі дефініції дослідження стратегії сприйняття інформаційного контенту та формування картини світу. Розкрито принципи конструювання опитувальника вивчення стратегіальних особливостей особистісного світосприйняття.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Творча варіативність дозволяється у невеликому діапазоні можливих відхилень переробки інформації: у результаті «пасивні» та «активні» способи сприйняття світу мають прийти до певного стабільного результату. У роботі «Соціальне конструювання реальності» (вид 1995) П. Бергер та Т. Лукман вперше було порушено проблему інтерналізації соціального пізнання та розкрито змістово-процесуальні механізми конструювання картини світу на основі тих ролей, які виконує індивід [3]. Індивідуальні змістовні компоненти картини світу завжди опосередковані рамками ролей, межами допустимого та не допустимого у спільній картині світу «ми», ставленням до нього з точки зору опозиції «вони». Це досягається через доступу до системи спільної практики, яка як в сучасному та історичному контексті, формує певне ставлення до світу, знання про нього відповідно до певного історичного та суспільного досвіду взаємодії. На сучасному етапі функціонування суспільства, на думку А.Г. Асмолова, відбувається поступовий відхід особистісного світосприйняття від сенсорної об'єктивації до суспільного узагальнення та схвалення. Цінності речам, подіям, фактам, закономірностям та іншим елементам колективної та індивідуальної картини світу задають не досвід практичної діяльності індивіда чи групи а колективна ідеологія, яка налаштовує на пізнання світу у певному ціннісно-мотиваційному руслі (А.Г. Асмолов «Культурно-історична психологія та конструювання світів») [1]. Тому у межах одного фізичного простору можливе існування різноманітних за семантичною

організацією світів. Природа людського світосприйняття завжди тяжіє до константності та однорідності аналізу типових за своїм змістом ситуацій, що зумовлює певну стратегіальну ригідність у пересічних споживачів відносно нового досвіду. Пересічна людина оцінює новий досвід відносно попереднього, намагається пристосувати його до тих інструментів пізнання, які зазвичай використовує у повсякденному житті. Одним зі способів організації особистісного світосприйняття є формування індивідуального когнітивного стилю як способу унормування того досвіду, який людина отримує у щоденному житті.

Когнітивний стиль є індивідуальним інструментом пізнання світу людиною, він відображає усталені способи життєдіяльності особистості та взаємодії з іншими суб'єктами соціальних відносин. Поняття стратегії стосується соціальної кон'юнктури пізнання оточуючої дійсності, у нашому розумінні більш широким, оскільки соціальні умови розвитку особистості, підпорядковані спільній системі цінностей «ми» та домінують над індивідуальними цінностями і соціальними установками «я». Міра когнітивного потенціалу людини, ступеню «широти» чи «обмеженості» світу залежить від того у межах якої культури вона розвивалася, а отже напряду пов'язана з ресурсами соціального середовища і опосередковано з потенціалом людини. Стратегія пізнання світу, у межах концепції творчого світосприйняття в В.О. Моляко виконує функцію внутрішнього фільтра, який перетворює об'єкти зовнішнього світу у внутрішні образи. «Усі зовнішні (а при самосприйнятті – і внутрішні) об'єкти, ознаки, деталі, системи тощо сприймаються через конкретні фільтри «знання» (суспільного знання – авт.) і на практиці автоматично розкоднуються (тут ми не говоримо про адекватність та ступінь розкодування), опираючись на стратегіальну організацію творчої системи психіки» [5, с.7]. Творчість розглядається не як вищий ступінь активності людини, а край необхідний адаптивний механізм в умовах сьогодення. Однією з ознак творчо-обдарованої особистості (та відмінністю від пересічних людей) є можливість до стратегіальної організації діяльності, а не тактичного розв'язання окремих ситуацій. У сучасних умовах «потоковості» інформаційного простору та свідомості, яка реагує на зміни інформаційного простору, певним чином регулює поведінку особи чи соціальної групи, не можливо обійтися без стратегіальної організації взаємодії зі світом. Оскільки здатність до творчої діяльності властива не усім членам глобального чи більш-менш культурно чи територіально відокремленого культурного середовища, функцію «стратегіального організатора» світосприйняття виконує суспільне середовище в особі «знеособленого ми». Лише люди з достатнім творчим потенціалом та статусною позицією, яка вибудовується на основі реальних досягнень особистості, може пропонувати у кожній окремій ситуації пізнання світу власну стратегію, у інших випадках, і що характерно для більшості – ця стратегія є наперед визначеною в кожній окремій ситуації пізнання, де індивід змушений діяти відносно тієї ролі яку він виконує та яку йому нав'язує суспільство.

Як показують результати досліджень В.М. Чернобровкіна, С.М. Симоненко, Л.Г. Чорної, виконаних у межах наукової школи В.О. Моляко,

пересічні люди не схильні до стратегіальної лабільності і у більшості ситуацій професійного чи соціально-побутового характеру використовують перевірені суспільною та індивідуальною практикою способи вирішення завдань [8]. Стабільність та розміреність життєдіяльності суб'єкта соціальних відносин залежить від того наскільки ефективною виявиться стратегія у кожній окремій ситуації розвитку. У дослідженнях В.О. Моляко кожна окрема стратегія та тактика у процесі вирішення виробничого завдання конструктором призводить до абсолютно іншого результату, кінцевого продукту, який може мати суспільну користь (чи індивідуальну), а може і призвести до непередбачуваних, катастрофічних наслідків [9]. Стратегія світосприйняття має взаємоузгоджуватися з рольовою позицією реципієнта і комунікатора та з метою уніфікації суспільного бачення подій, які мають суспільне значення (стосуються кожного, або мають стосуватися) має бути спільною для усіх пересічних членів спільноти. Через засоби масової культури, які популяризують суспільно-прийнятні моделі сприймання, відбувається процес колективної обробки інформації та вираження колективного ставлення до неї (Рис. 1.).

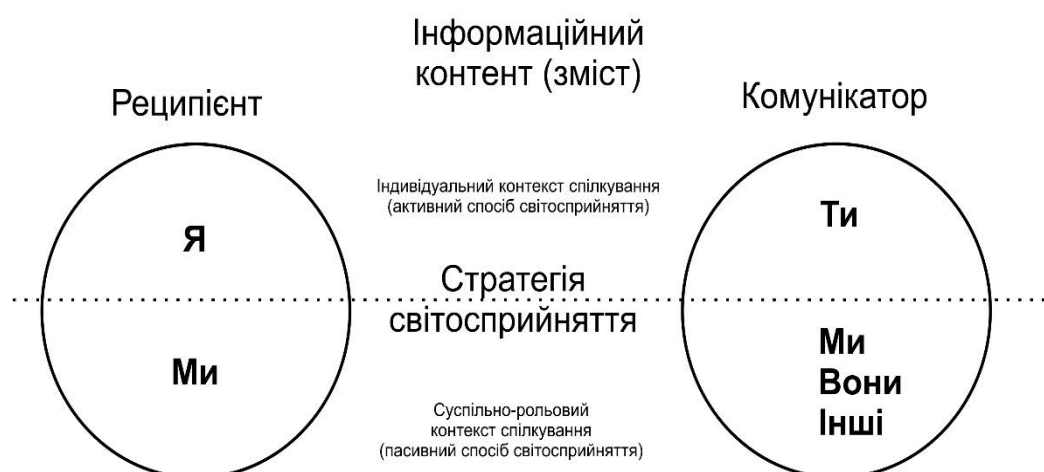


Рис.1. Рольовий та індивідуальний контекст інформаційної діяльності особистості

Відбувається підміна результатів (якщо такі існують) індивідуальної мисленнєвої діяльності на результати колективної, які є, по перше суспільно схваленими, по друге не вимагають від людини залучення додаткових психічних ресурсів для якісного аналізу інформації. Держава (суспільство) відіграє функцію колективного інтерпретатора знань – виконує функцію аналізу та переробки знань, фактів, подій, вчинків тощо. У його межах індивідуальна творчість підмінюється колективною, єдино що може зробити пересічний суб'єкт соціальних відносин у цьому випадку приймати – рішення про прийняття колективного пояснення на рівні власної картини світу (найбільш пасивний проте безпечний спосіб життєдіяльності) чи вступати у полеміку з середовищем, провокуючи певні санкції відносно власної персони. Яким би демократичним не було суспільство, і як би воно ліберально не ставилося до

проявів індивідуального бачення оточуючого світу, «інакшомислення» завжди провокувало суспільну агресію та персональні санкції. Якщо суб'єкт соціальних відносин функціонує в певному соціально-культурному осередку, користується благами та ресурсами – він мусить підпорядковуватися його правилам, приймати колективну точку зору, загальне бачення. У інших випадках суспільство буде розглядати такого члена у якості «вірусу», який може знищити суспільну систему відносин. Індивідуальний контекст світосприйняття можливий лише в умовах інформаційної взаємодії на рівні «я-ти», який позбавлений контекстуальних викривлень об'єктивного змісту. Відмова особистості використовувати рольові моделі сприйняття є небезпечною для суспільства у масовому варіанті використання – вона однозначно призведе до різнорідно сприйняття та виникнення на фоні цього проблем соціальної комунікації, інтеракції та перцепції. З іншого боку, з метою збереження потенціалу розвитку культури, суспільство допускає певний відсоток «інакомислячих». Творчо обдаровані люди позбавлені тягаря «масовості» у сприйнятті реальності та здатні до індивідуального аналізу змісту інформації.

Стратегія світосприйняття визначає базове налаштування особистості на аналіз і обробку інформації та реалізується у подальшому у конкретних когнітивно-поведінкових тактиках. Опираючись на методологію наукової школи В.О. Моляко, ми визначили, поняття стратегії описує не лише здатність прогнозувати, планувати та організовувати діяльність. Воно, скоріше, стосується готовності до неї (діяти, мислити, перетворювати); наявності у суб'єкта діяльності особистісних ресурсів (умінь, здібностей, таланту) до її здійснення. За визначенням.

Нами було виокремлено чотири основні стратегії взаємодії особистості з іншими суб'єктами соціальних відносин в основі яких лежать особливості рольової позиції адресата та мовця:

- **стратегія сегрегації** – передбачає повне дистанціювання суб'єкта від інформації, заперечення існування факту, пошуках альтернативного бачення події, явища (як правило загальноприйнятого). Вона проявляється у рольовій системі стосунків, де адресат повідомлення знаходиться у системі відносин «вони», які сприймаються у якості ворога.

- **стратегія ексклюзії** – передбачає знецінення повідомлення та винесення його за межі життєвого контексту «ми»; явища та події, з якими пов'язаний інформаційний зміст не знаходять належної підтримки серед представників територіального об'єднання «ми».

- **стратегія інтеграції** – це включення інформаційного контенту «вони» до картини світу «ми», інформація має доповнюючий характер, а новий інформаційний зміст не повинен суперечити усталеній картині світу та його організаційній структурі.

- **стратегія інклюдії** – передбачає рівноправне існування інформаційного контенту, який має відношення як до контексту суспільно діяльності «ми» так і «вони», не передбачає конфронтаційного порівняння та заперечення, а також цілеспрямованого виправдання нової інформації. Ця стра-

тегія дає можливість досягти світоглядного плюралізму та забезпечує існування альтернативної (іншої) моделі світу.

На основі запропонованої стратегіальної моделі особистісного світосприйняття нами був розроблений опитувальник, який включає у себе питання соціально-побутового характеру та дає можливість змінювати рольову позицію адресата повідомлення відповідно до завдань дослідження (Таблиця 1.). Текст опитувальника включає у себе 20 питань, які стосуються соціально-побутових питань, вони не пов'язані з реальними фактами для того, щоб уникнути об'єктивності відповідей та зафіксувати стратегіальні відмінності особистісного світосприйняття відповідно до тієї ролі (примусової ідентифікації) у якій у момент мовлення знаходиться досліджуваний (рефлексує свою співучасть у певному груповому об'єднанні «ми»).

Таблиця 1.

Приклад типового запитання опитувальника вивчення стратегії особистісного світосприйняття

Питання	Варіанти відповіді
(Жінки ¹) вважають, що потрібно стежити за своєю зовнішністю, правильно харчуватися, мати здоровий сон та регулярно відвідувати лікаря	стратегія сегрегації (заперечення змісту) а) (чоловіки) не поділяють думку жінок
	стратегія ексклюзії (власний альтернативний зміст) б) (чоловіки) вважають, що потрібно займатися спортом, багато подорожувати та дихати свіжим повітрям
	стратегія інтеграції (доповнення змісту) в) (чоловіки) поділяють думку жінок, проте вважають, що окрім цього варто мати фізкультурну активність та регулярно займатися сексом
	стратегія інклюзії (включення змісту) г) (чоловіки) не заперечують думку жінок та вважають, що вона має право на існування

У лоні інформаційної культури як продукту глобальної активності особистість змушена здійснювати постійне орієнтування у інформаційному контенті, який продукується цією культурою та її носіями. В умовах динамічної ідентифікації виникає необхідність постійного пошуку того інформаційного простору, який відповідає базовим уявленням про світ колективної більшості «ми». **Стратегія взаємодії з інформаційним простором – це налаштування особистості щодо інформаційного контенту, який залежить від того, яку рольову позицію займають реципієнт та комунікатор у межах конкретного часово-просторового континууму.** Оскільки динамічними є не лише умови зовнішнього середовища: соціокультурні, політичні, економіко-технологічні, а й бачення суб'єкта соціальний відносин свого місця і ролі у со-

¹ Ідентифікація адресата мовлення змінюється відповідно до завдань дослідження

ціальній системі, ставлення до інформації постійно змінюється, що проявляється у використанні специфічних стратегій взаємодії особистості з інформацією.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Стратегіальна готовність до взаємодії з інформаційним простором формується у процесі соціалізації особистості та включення її у систему інформаційних зв'язків того територіально-культурного осередку з яким вона себе ідентифікує у певний момент часу. Перед тим як «пускати знання» у персональну картину світу особистість здійснює орієнтування у тому, кому належать ці знання і у яких стосунках знаходиться групове об'єднання та «ми» та індивідуальне «я» з цим суб'єктом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – Москва-Воронеж, 1996. – 768 с.
2. *Бакиров В. С.* Социальное познание и общение в постиндустриальном мире / В. С. Бакиров // Научно-практический журнал *Філософія людського спілкування*. Філософія, психологія, соціальна комунікація. – № 1. – 2009. – С. 19-27.
3. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.
4. *Лурье С. В.* Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: Учебное пособие для вузов / С.В. Лурье. – 2-е изд. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2005. – 624с. – («Gaudeamus»).
5. *Моляко В. А.* Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия // *АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ : Проблеми психології творчості : Збірник наукових праць / [За ред. В.О. Моляко]. – Т.12. – Вип.8. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 7-16.*
6. *Моляко В. А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Алексеевич Моляко // *Вопросы психологии*. – 1994. – С.86-95.
7. *Моляко В. О.* Творчий потенціал людини як психологічна проблема // *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики / В.О.Моляко / Валентин Олексійович Моляко, Олександр Леонідович Музика. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С.13-21.*
8. *Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / [за заг. ред. В.О. Моляко]. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.*
9. *Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, А. Б. Коваленко, Л. А. Мойсеєнко, В. А. Семиченко, Т. М. Третяк та ін. / [за загальною редакцією В. О. Моляко] – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2007. – 308 с.*

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Asmolov A.G.* Kul`turno-y`story`cheskaya psy`xology`ya y` konstruy`rovany`e my`rov / A.G. Asmolov. – Moskva-Voronezh, 1996. – 768 s.
2. *Baky`rov V. S.* Socy`al`noe pozny`e y` obshheny`e v posty`ndutry`al`nom my`re / V. S. Baky`rov // *Naukovo-prakty`chny`j zhurnal Filosofiya lyuds`kogo spilkuvannya*. *Filosofiya, psy`xologiya, social`na komunikaciya*. – # 1. – 2009. – S. 19-27.
3. *Berger P.* Socy`al`noe konstruy`rovany`e real`nosti`. *Traktak po socy`ology`y` znany`ya / P. Berger, T. Lukman*. – M.: «Medy`um», 1995. – 323 s.
4. *Lur`e S.V.* Psy`xology`cheskaya antropology`ya: y`story`ya, sovremennoe sostoyany`e, perspekty`vy: *Uchebnoe posoby`e dlya vuzov / S.V. Lur`e*. – 2-e y`zd. – M.: *Akademy`chesky`j proekt: Al`ma Mater*, 2005. – 624s.
5. *Molyako V.A.* Y`sxodny`e predposylky` postroeny`ya koncepsy`y` tvorcheskogo vospri`yaty`ya // *Aktual`ni problemy` psy`xologiyi : Problemy` psy`xologiyi*

- tvorchosti : Zbirny`k naukovy`x pracz` / [Za red. V.O. Molyako]. – T.12. – Vy`p.8. – Zhy`tomyr` : Vy`d-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. – S. 7-16.
6. Molyako V.A. Problemy psy`xology`y` tvorchestva y` razrobotka podxoda k y`zucheny`yu odarennosty` / Valenty`n Alekseevy`ch Molyako // Voprosy psy`xology`y`. – 1994. – S.86-95.
 7. Molyako V.O. Tvorchy`j potencial lyudy`ny` yak psy`xologiczna problema // Zdibnosti, tvorchist`, obdarovanist`: teoriya, metody`ka, rezul`taty` doslidzhen` / Za red. V.O.Molyako, O.L.Muzy`ky` / V.O.Molyako / Valenty`n Oleksijovy`ch Molyako, Oleksandr Leonidovy`ch Muzy`ka. – Zhy`tomyr` : Vy`d-vo Ruta, 2006. – S.13-21.
 8. Strategiyi tvorchoyi diyal`nosti: shkola V.O.Molyako / [za zag. red. V.O. Molyako]. – K.: Osvita Ukrayiny`, 2008. – 702 s.
 9. Tvorchya diyal`nist` v uskladneny`x umovax / V. O. Molyako, A. B. Kovalenko, L. A. Mojseyenko, V. A. Semy`chenko, T. M. Tretyak ta in. / [za zagal`noyu redakciyeyu V. O. Molyako] – K. : In-t psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny`, 2007. – 308 s.

Kyrychenko V. V. Strategic organization of personal worldview. The article presents a theoretical and methodological analysis problem the study of personal worldview in the conditions of the information society. Interaction of personality with the surrounding world is a complicated process of analysis of heterogeneous information. Knowledge about the world includes not only objective facts, recorded properties and emotional reactions that arise as a result of interaction with the world, they include an estimated component of the individual and social importance of information in the cultural system of role representation of the individual. The theoretical and methodological conceptualization of the problem of personal worldview within the framework of the concept of a strategic approach to the study of creative activity of V.O. Molyako. The analysis of problem is carried out and working definitions of the strategy perception of informational content and the formation picture of the world.

Key words: perception of the world, information society, poetic perception of the world, strategy of personal perception of the world.

Отримано 1.04.2019

УДК 316.47.37.018.32

Кормишев Микола Володимирович

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Кормишев М. В. Проблема розвитку співпраці з однолітками в умовах депривації сімейної взаємодії. У статті досліджується проблема співпраці з однолітками в умовах депривації сімейної взаємодії. Експериментальні дослідження психологів показують, що у вихованців закладів інтернатного типу спостерігаються значні відхилення в розвитку особистості та системі стосунків до світу і до інших людей. Таким чином, у вихованців школи – інтернату не формується прагнення до ділової співпраці з людьми, а також, в спілкуванні не проявляється пізнавальна активність та домінує прагнення до примітивних індивідуальних контактів, а це, у свою чергу, не сприяє засвоєнню дитиною культурних досягнень людства і повноцінної орієнтації у навколишньому світі. У статті подано наукове обґрунтування положення про те, що характер взаємодії та співпраці дитини з дорослими зумовлює особливості розвитку особистості, ставлення до себе та до інших людей.

Ключові слова: психічна депривація, взаємини, спілкування, співпраця з однолітками.

Кормишев Н.В. Проблема розвитку співробітництва со сверстниками в умовах депривації сімейного взаємодіяння. В даній статті досліджується проблема співробітництва со сверстниками в умовах депривації сімейного взаємодіяння. Експериментальні дослідження психологів показують, що у цій категорії дітей спостерігаються значущі відхилення в їх особистісному розвитку і взаємодіянні со дорослими і сверстниками. У вихованців закладів інтернатного типу не формується прагнення до ділового співробітництва з людьми і в процесі спілкування у них не проявляється пізнавальна активність, а домінує прагнення до примітивним індивідуальним контактам, що, в свою чергу, не сприяє засвоєнню дитиною культурних досягнень людства і його повноцінної орієнтації в оточуючому світі. В статті викладено науково обґрунтовані дані про те, що характер взаємодіяння і співробітництва дитини со дорослими впливає на розвиток особистості, стосунки до себе і до інших людей.

Ключові слова: психічна депривація, взаємовідносини, спілкування, співробітництво со сверстниками.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної державної освіти зумовлює необхідність переосмислення теорії й практики виховання дітей у закладах інтернатного типу. Упродовж останніх років держава та суспільство намагаються вирішувати питання, пов'язані з реорганізацією шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Практика й наукові дослідження свідчать, що порушення позитивних контактів дитини та батьків знижує можливості індивіда функціонально й культурно взаємодіяти із соціальним оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково доведено, що психічна депривація індивіда негативно впливає на розвиток особистості дитини. Розвиток особистості в умовах психічної депривації призводить до виникнення таких негативних явищ: небажання дітей вчитися, втрата інтересу до навчання, відсутність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, домагань на соціальне визнання, затримки в розвитку рефлексії та інших новоутворень особистості. Саме соціальна депривація, почуття незахищеності, переживання ситуації неспіху в діяльності та негативного оцінювання є для дитини психотравмою, внаслідок якої виникають специфічні труднощі розвитку внутрішньої та суспільно значущої мотивації. Сучасні дослідження свідчать, що у закладах інтернатного типу відсутні умови для повноцінного розвитку особистості дитини. Дослідження психологів підкреслюють, що співпраця з дорослими залишається провідним фактором у формуванні особистості, під впливом якої у дітей формується система значущих стосунків. Завдяки співпраці з дорослими діти отримують знання, уміння та навички, а також, пізнають норми та закони, що існують у суспільстві. Таким чином, дослідження проблеми впливу співпраці з однолітками та дорослими на розвиток особистості в умовах психічної депривації набуває великого значення.

Загальновідомо, що в молодшому шкільному віці одним із значущих чинників, що впливають на мотивацію учіння та репрезентує загальне позитивне ставлення дитини до школи, є позитивні взаємини та співпраця з однолітками. Тому великого значення набуває дослідження особливостей співпраці з однолітками в навчальній діяльності та її вплив на формування широким соціальних та учбово-пізнавальних мотивів учіння вихованців інтернатного

закладу. Науковці вважають, що відсутність турботи та любові дорослих значно посилює тривожність та захисні тенденції дитини, що загалом знижує її потреби в орієнтовно-дослідницькій поведінці. Л. В. Поміткина та М. П. Полухіна підкреслюють, що « тривожність у молодших школярів дуже часто буває через брак емоційних і суспільних стимулів » [6, с. 482].

Психолог М. П. Аралова та ін. стверджують, що відсутність повноцінної сім'ї є тією травматичною подією, яка призводить до низки відхилень в особистісному розвитку дитини й спричиняє формування в неї спотвореного образу світу, яке має прояв у тяжінні емоційної складової образу світу до гіперболізації небезпеки. Відчуття полишеності й самоти виявляється в переживанні дитиною тривоги та страху. На думку учених, масштаб цього переживання, його інтенсивність, глобальність й неусвідомлений характер співвідносні із загрозливим образом світу. Переживання екзистенційного страху, що виникає як наслідок порушених стосунків у сім'ї або повної їх відсутності, зумовлює виникнення в дитини почуття безпорадності щодо реальної або міфічної загрози. Картина загрозливого образу світу, зазвичай, має несвідомий характер. Дитина, яка не має батьківського захисту, перебуває в нервовій напрузі, що негативно позначається на темпах психічного розвитку та становленні її емоційної сфери і активності [5].

За госпіталізму, спричиненому відсутністю прихильності й емоційних зв'язків з близькими дорослими, обов'язково констатують наявність пасивності таких дітей. Психологи відзначають, що при нормальному розвитку дитини її пізнавальна активність може досягати дуже високого рівня, і, навпаки, знижена ініціативність – це відмітна риса дітей, які виховуються поза родиною. Л. А. Девіс підкреслює, що в ситуації відсутності або глибоко порушених емоційних стосунків між матір'ю і дитиною, остання позбавляється можливості увібрати в себе чужий досвід, відтворюючи його в особистій життєдіяльності [3].

Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева та інші психологи підкреслюють, що сферу спілкування дорослих та дітей, які виховуються поза родиною, характеризує особлива напруженість потреби в позитивному спілкуванні. При цьому, на загальному тлі яскраво вираженого прагнення до спілкування з дорослими й, водночас, за підвищеної залежності від них, особливо привертає увагу агресивність вихованців інтернату до дорослих, яку ілюструє споживче ставлення до них, демонстрація тенденції очікування чи вимоги вирішення своїх проблем. Психологи наголошують, що повноцінний аналіз особливостей розвитку особистості неможливий без аналізу соціальної ситуації дітей з різними типами деприваційного досвіду та їх особистісних характеристик. Соціальна ситуація розвитку школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів виступає чинником, що зумовлює психологічні особливості розвитку та становлення їх особистості. Серед школярів навчальних закладів інтернатного типу існують відмінності, детерміновані особливостями деприваційного досвіду дитини. Особистісний розвиток таких дітей обтяжений низкою негативних психосоціальних чинників [2].

Як свідчать дослідження, контакти дітей у дитячому будинку значно слабкіші, ніж у дітей з повноцінних родин. Зокрема, діти з інтернатних установ виявляють значно меншу цікавість до однолітків, ніж діти з дитячого садка; у грі вихованці дитячого будинку менш уважні до дій і станів партнера, іноді зовсім не помічають чи просто ігнорують прохання своїх товаришів, частіше поводяться незалежно один від одного і, перебуваючи поряд, грають нарізно. Автори акцентують на тому, що вихованці інтернату виявляють значно більшу цікавість до дорослого, ніж діти з дитячого садка. Вони прагнуть повністю заволодіти увагою дорослого, відчувати його доброзичливе ставлення та фізичний контакт. Через це потреба в спілкуванні та співпраці у вихованців закритих інтернатних установ виявляється набагато пізніше, ніж у дітей з повноцінних родин. Порушення емоційних зв'язків із близькими дорослими та специфіка організації життя у дитячих закладах перешкоджає повноцінному розвитку дитини та виконання нею функцій, унормованих в умовах родинного життя. Психологи зазначають, що в установах інтернатного типу між дітьми й дорослими існують поверхневі, формальні стосунки, які перешкоджають розвитку та ефективному функціонуванню системи афективно-особистісних зв'язків. Для дітей позбавлених батьківської уваги характерна первинна тривожність, яка значно впливає на розвиток особистості та її здатність до встановлення емоційних зв'язків з іншими людьми. Така сепарація порушує нормальний процес організації почуття тривожності в дитини. Водночас, у дитини, позбавленої заспокійливого спілкування з батьками, активізується стан тривоги, який дезорганізує її поведінку й порушує подальший розвиток. Зазвичай, ці діти виховуються в родині, де один або обоє батьків мають серйозні проблеми, переживають емоційне неблагополуччя й демонструють в сім'ї девіантну або домінуючу поведінку [1; 4; 8].

Переживання дитиною безлічі емоційних конфліктів, відсутність ефективною допомогою близьких дорослих зумовлює виникнення тривожності й пов'язаної з нею переживання дитиною почуття власної залежності, провини й нестабільності. Але ці родини, зазвичай, неповні, малозабезпечені та, переважно, неблагополучні. Дітей виховують у несприятливих умовах, з негативною моральною атмосферою. Усе це загалом породжує труднощі в засвоєнні дітьми системи цінностей, соціальних норм поведінки, а також формує суперечливу систему самоуявлення [7; 9].

Таким чином, дослідження свідчить, що для багатьох учнів інтернатних закладів характерне негативне емоційне тло життя, яке знижує рівень пізнавальної й розумової активності дитини та негативно впливає на розвиток цілепокладання в учбовій діяльності. Першопричиною виникнення негативних тенденцій у розвитку особистості вважаємо незадовільну якість міжособистісних стосунків дітей та дорослих. Оскільки мета має сильну спонукальну властивість, першорядного значення в проблемі формування особистості набуває питання цілеутворення. При цьому, основними завданнями є формування здатності дитини прийняти та утримати мету, поставлену дорослим, а відтак, розвивати її здатність до самостійної постановки проміжних цілей.

Сформульована дорослим мета в процесі діяльності повинна ефективно насичуватися позитивними емоціями, що запускає механізм формування нових мотивів шляхом зсуву мотиву на мету.

Результати дослідження засвідчили, що емоційна сфера вихованців інтернатів також має низку характерних особливостей. Психіка дитини переважана негативними емоціями й почуттям міжособистісної ненадійності та страху, нестабільності й незахищеності. Для вихованців інтернатів притаманні переживання страху й тривоги, зумовлені внутрішніми конфліктами, водночас, значний відсоток респондентів також відчуває тривогу в стосунках з учителями. Негативний емоційний фон життя значно знижує рівень пізнавальної та розумової активності дитини й негативно впливає на розвиток і становлення навчально-пізнавальних мотивів учіння. Спостережено також слабо сформовані уміння прийняття й розуміння цілей, поставлених дорослими. Вихованці інтернатного закладу дуже часто відчували утруднення під час відповіді на питання про цілі своєї діяльності та не могли їх самостійно сформулювати. Діти також не розуміли інструкції до завдання та погано володіли умінням самостійно ставити цілі. Також відзначимо, що відсутність у дітей, вихованців інтернату, чіткого усвідомлення певних проміжних цілей зумовлює нерозуміння шляхів досягнення основної мети. Оскільки в процесі учбової діяльності велике значення має здатність школяра до окреслення й досягнення мети, то питання її визначення є однією з найважливіших складових мотивації учіння.

Мета статті – розкрити особливості впливу психічної деривації на становлення та розвиток особистості дитини.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. У статті досліджується проблема співпраці з однолітками вихованців школи – інтернату. Під час діагностики особливостей мотивації співпраці молодших школярів, усі відповіді учнів було розподілено за рівнями співпраці й на підставі кількісного порівняння було визначено, який тип спрямованості школяра на взаємодію з партнерами домінує. Аналіз особливостей взаємодії та співпраці в ігрових ситуаціях та спілкуванні молодших школярів засвідчив, що кількість вказівок на зазначений тип взаємодії у вихованців інтернатних закладів перебуває на першому ранговому місці, а в учнів загальноосвітньої школи – на другому ранговому місці (73,2 % проти 38,5 %; $\varphi=4,68$; $p\leq 0,001$). Кількість вказівок на взаємодію для досягнення ефективного результату в навчальній діяльності у вихованців інтернатних закладів перебуває на другому ранговому місці, а в учнів загальноосвітньої школи – на першому ранговому місці (54,6 % проти 26,8 %; $\varphi=3,77$; $p\leq 0,001$).

У молодших школярів загальноосвітньої школи на третьому ранговому місці перебувають вказівки на взаємодію та спілкування з однолітками з метою оволодіння способами навчальної роботи (6,9 % проти 0 %; $\varphi=3,49$; $p\leq 0,001$). Високого рівня співпраці з однолітками серед вихованців інтернатних закладів не виявлено.

Результати аналізу свідчать, що діти із загальноосвітніх шкіл більшою мірою виявляли показники середнього та високого рівня співпраці з одноліт-

ками порівняно з показниками вихованців інтернатних закладів. Визначені відмінності між відсотковими показниками дітей, що навчаються в різних закладах освіти, за визначеними рівнями співпраці відповідали статистично значущому рівню. Діти, які навчаються в інтернатному закладі, на відміну від дітей із загальноосвітніх шкіл, більшою мірою демонстрували низький рівень співпраці. Ці результати оприєвлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісні показники рівнів розвитку співпраці з однолітками молодших школярів загальноосвітньої школи та школи-інтернату (n=172)

Рівні співпраці	Учні загальноосвітньої школи, %	Учні загальноосвітньої школи-інтернату, %	Ф
Низький	38,5	73,2	4,68***
Середній	54,6	26,8	3,77***
Високий	6,9	0	3,49***
Всього:	100	100	

Примітка: *** $p \leq 0,001$.

Отже, відзначимо, що найменша кількість вказівок молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату припадає на співпрацю з однолітками з метою досягнення ефективного результату в учбовій діяльності. Водночас, досить значущою для вихованців школи-інтернату є співпраця в позанавчальних ситуаціях, в ігровій діяльності та спілкуванні. Наше дослідження яскраво ілюструє, що показники співпраці з однолітками з метою досягнення результату в учінні та оволодінні способами навчальної роботи в молодших школярів загальноосвітньої школи значно більші ніж у вихованців інтернатного закладу. Відсутність таких вказівок у вихованців інтернатного закладу на мотиви співпраці з метою оволодіння способами навчальної роботи свідчить, що знедолені діти в минулому не мали можливості брати участь у спільній діяльності з дорослими в побуті та в інших видах активної діяльності, спрямованих на досягнення певної мети.

Висновки та перспективи У статті здійснено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження особливостей розвитку співпраці з однолітками вихованців інтернатного закладу. Отже, в інтернатних установах відсутні такі форми суспільно значущої діяльності, які активно формують в особистості розуміння значущості співпраці з іншими людьми, ефективності спільної роботи, її цінності та переваги. Отримані в процесі дослідження теоретичні й емпіричні результати свідчать про те, що психічний стан емоційного дискомфорту, незахищеності та тривоги як результат отриманих психотравм; знижений рівень розумової працездатності й успішності в учінні; низький рівень розвитку соціальних і духовних потреб та інтересів; наявність у

вихованців інтернату тих бажань і прагнень, що не є важливими для їх особистісного розвитку, відсутність здатності окреслювати перспективні цілі, співпрацювати з дорослими й однолітками та долати перешкоди в учбовій діяльності. Інтеграція різних видів діяльності таких, як учбово-ігрова, учбово-трудова та інших цікавих форм психокорекційної роботи (психотерапевтичні вправи, нетрадиційні уроки, суспільно корисна й творча діяльність тощо), у поєднанні з індивідуальними формами співпраці з однолітками та дорослими є ефективним засобом психокорекції особистості вихованців інтернатного закладу. Дослідження свідчать про ефективність такої психокорекційної роботи з розвитку та формування уміння співпрацювати з однолітками та дорослими молодших школярів, вихованців закладів інтернатного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аралова М. П.* Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школы-интерната: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / М. П. Аралова. – М., 1991. – 22 с.
2. *Галигузова Л. Н.* Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17-25.
3. *Девіс Л. А.* Психологічні особливості розвитку взаємин та співпраці дітей у закладах інтернатного типу. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Костюка НАПН України. – Київ, Ніжин: П.П.Лисенко, 2015. – Том I X. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. – С. 104 -110.
4. *Лангмейер И.* Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г. А. Овсянникова. – Изд. 1-е русск. – Прага : ЧССР, 1984. – 334 с.
5. *Маслюк А. М.* Особливості переживання людиною психотравмуючих ситуацій // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: П.П.Лисенко, 2015. – Т. IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 7. – С. 193-199.
6. *Помиткіна Л. В.* Сціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів / М.П.Полухіна // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство, 2015. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.. – Вип. 27. – С. 482-492.
7. *Сорокіна В. В.* Негативные переживания детей в начальной школе / В. В. Сорокіна // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 43–52.
8. *Стрілецька І. І.* Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект) // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 1 (46), Серія 12 – С. 266 - 272.\
9. *Шипицина Л. М.* Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Л. М. Шипицина, Е. И. Казакова. – СПб., 2000. – 108 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Aralova M.P.* Psixologicheskie osobennosti obshheniya so vzroslymi i sverstnikami vypusknikov shkoly-internata: avtoref. dis. na soiskanie nauch.stepeni kand. psixol. nauk:spec.19.00.07 "Pedagogicheskaya psixologiya" / M. P. Aralova. – m., 1991. – 22 s.
2. *Galiguzova L. N.* Psixologicheskie aspekty vospitaniya detej v domax rebenka i detskix domax / L. N. Galiguzova, S. U. Meshheryakova, L.M. Caregorodceva // Voprosy psixologii. – 1990. – № 6. – s. 17-25.

3. *Devis L.A.* Psixologichni osoblivosti rozvitku vzaemin ta spivpraci ditej u zakladax internatnogo tipu. //Aktualni problemi psixologii: zbirnik naukovix prac institutu psixologii im. Kostyuka napn ukraïni. – Kiïv, nizhin: P.P.Lisenko, 2015. – Tom IX. – Zagalna psixologiya. Istorichna psixologiya. Etnichna psixologiya. – Vip.7. – s. 104 -110.
4. *Langmejer I.* Psixicheskaya deprivaciya v detskom vozraste / i. Langmejer, Z. Matejchek; per. G. A.Ovsiyannikova. – izd. 1-e russk. – Praga : CHSSR, 1984. – 334 s.
5. *Maslyuk A.M.* Osoblivosti perezhivannya lyudinoyu psixotravmuyuchix situacij // Aktualni problemi psixologii: zbirnik naukovix prac institutu psixologii im. G.S. Kostyuka NAPN Ukraïni. – Kiïv; nizhin: P.P.Lisenko, 2015. – t. IX. – Zagalna psixologiya. Istorichna psixologiya. Etnichna psixologiya. vip.7. – s.193-199.
6. *Pomitkina L.V.* Socialno-psixologichni chinniki shkilnoï trivozhnosti molodshix shkolyariv / M.P.Poluxina //Aktualni problemi psixologii: zbirnik naukovix prac institutu psixologii im. G.S. Kostyuka – k.: dp «informacijno-analitichne agenstvo, 2015. – tom X. – Psixologiya navchannya.Genetichna psixologiya. Medichna psixologiya.. – vip.27. – s.482-492.
7. *Sorokina V. V.* Negativnye perezhivaniya detej v nachalnoj shkole / V. V. Sorokina // Voprosy psixologii. – 2003. – № 3. – s. 43–52
8. *Strilecka I.I.* Trivozhnist yak individualna vlastivist osobistosti (teoretichnij aspekt) // Psixologiya: zb. nauk. pr. – k.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2015. – vip. 1 (46), seriya 12 – s. 266 - 272.\
9. *Shipicina L. M.* Kompleksnoe soprovozhdenie i korrekciya razvitiya detej-sirot: socialno-emocionalnye problemy / L. M. Shipicina, E. I. Kazakova. – spb., 2000. – 108 s.

Kormyshev M. V. The problem of development of collaboration with coevals in the conditions of domestic co-operational deprivation. In the article there is analyzed the problem of the influence of the deprivational family interaction on the formation and the development of the components of the motivational sphere a child's personality. The researchers assert that experience of communication is the main source that influences children and forms their attitude to the other people and themselves. Monitoring at boarding schools indicates a great need for communication and adults' friendly attitude to them adults. Analyzing the characteristics of communication and interaction of children with adults psychologists mention that children who are brought up in an orphanage differ in the development of communication with children who are brought up in the family. First of all, the orphans communicate quite differently with people they show increasing interest than children in adult family, but they are characterized by reduced activity in communicating with adults, by primitive desire to individual contacts, by poorly developed an interest in business cooperation. Business cooperation between a child and adult is very necessary to be analysed. Psychologists say that almost no child has a desire to work with adults, the desire to do something with him. During reading activity the orphans practically do not show any interest, they do not ask questions, do not express their points of view. Thus, the emerging commitment to adult and failure to establish a boarding productive cooperation and communication with people shows the child does not develop the desire to follow the steps of adults as a model, promoting` the absorption of child's cultural achievements of mankind and its orientation in the environment.

Keywords: psychological deprivation, interrelation, communication, collaboration, children in boarding schools.

Отримано 22.04.2019

ТВОРЧІ АСПЕКТИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРОЕКТНИХ ОБРАЗІВ У ДИЗАЙН-СЕРЕДОВИЩІ

Костюченко О. В. Творчі аспекти репрезентації проектних образів у дизайн-середовищі. Мета роботи полягає у розкритті творчих аспектів репрезентації багатомірних і багатофункціональних проектних образів в актуальному дизайн-середовищі як системи структуризації дизайн-продуктів. Методологія дослідження заснована на системному підході, зокрема на таких теоретичних методах, як аналіз, синтез, систематизація, що надало змоги з'ясувати понятійне поле проблеми формування дизайн-середовища на творчій основі. Наукова новизна роботи полягає: 1) у з'ясуванні творчих аспектів й інтегративних компонентів, прямих і опосередкованих чинників репрезентації образів у дизайн-продуктах, які структуровані у дизайн-середовищі; 2) у розширенні й поглибленні уявлення про творчі властивості відображення образів як одного з механізмів дизайну у формуванні дизайн-середовища; 3) у визначенні змісту поняття «репрезентація проектного образу» у дизайні; 4) у встановленні зв'язку між творчими детермінантами сприймання, особливостями образотворення та системою виразних універсально-конструктивних засобів дизайну. Доведено, що на формування актуального дизайн-простору засобами структуризації дизайн-продуктів впливає багатомірність і багатофункціональність репрезентованих проектних образів, які з'являються у ході активного здобуття й обробки інформації, є специфічним сплавом внутрішнього відображення дійсності та попереднього досвіду сприймання подібних об'єктів і взаємодії з ними.

Ключові слова: образ, проектний образ, репрезентація образу, сприймання, творчі аспекти репрезентації, дизайн, дизайн-продукт, дизайн-середовище.

Костюченко Е. В. Творческие аспекты репрезентации проектных образов в дизайн-среде. Цель работы заключается в исследовании творческих аспектов репрезентации многомерных и многофункциональных проектных образов в основе формирования актуальной дизайн-среды как системы структурирования дизайн-продуктов. Методология исследования основана на системном подходе, в частности на таких теоретических методах, как анализ, синтез, систематизация, что способствовало определению понятийного поля проблемы формирования дизайн-среды на творческой основе. Научная новизна работы заключается: 1) в раскрытии творческих аспектов и интегративных компонентов, прямых и косвенных факторов репрезентации образов в дизайн-продуктах, структурированных в дизайн-среде; 2) в расширении и углублении представления о творческих свойствах проектирования образов как механизма дизайна, задействованного в формировании дизайн-среды; 3) в определении содержания понятия «репрезентация проектного образа» в дизайне; 4) в установлении связи между творческими детерминантами восприятия, особенностями отображения образов и системой выразительных универсально-конструктивных средств дизайна. Доказано, что на формирование актуального дизайн-пространства на основе структурирования дизайн-продуктов влияет многомерность и многофункциональность репрезентованных проектных образов, возникающих в ходе активного получения и обработки информации, являющихся специфическим сплавом внутреннего отражения действительности и предыдущего опыта восприятия подобных объектов и взаимодействия с ними.

Ключевые слова: образ, проектный образ, репрезентация образа, восприятие, творческие аспекты репрезентации, дизайн, дизайн-продукт, дизайн-среда.

Вступ. Динамічність сучасних перетворень навколишньої дійсності в усіх сферах життєдіяльності особистості, спричинена візуальним кодуванням інформації у сфері виробництва, науки й освіти, дозвілля, високими інформаційними технологіями, зумовлює активність у змінах як у мистецтві, так і дизайні, зокрема у формуванні актуального дизайн-середовища. Залежно від історичної епохи і сфери реалізації дизайну, трансформуються і змінюються форми наочності, на основі яких можна розрізнити особливості репрезентованих проектних образів у дизайн-середовищі. Дизайн-середовище слід розглядати в широкому соціокультурному контексті як формування цілісних соціокультурних ситуацій, а саме гармонійна структуризація предметного і процесуального аспектів системи «людина-предмет-середовище».

Вихідні передумови. Дизайн-середовище формується засобами технологічної проектно-діяльності в якості універсальної соціокультурної практики, зорієнтованої на людину. Також зміни відбуваються і в таких ознаках-критеріях дизайн-середовища, як масштабність; чіткість; емоційна забарвленість, що передається у колірному домінуванні; світло і темрява; присутність минулого, сьогодення і майбутнього; аналітизм і синтетизм; виділене суб'єкта із зовнішнього середовища; активність-пасивність; знаковість (символічність); рефлексивність; насиченість міжлюдськими стосунками; конформність; ступінь загальної розвиненості; особливості розвитку репрезентативної системи тощо [6].

У процесі візуальної комунікації інформація передається через образи, знаки, символи, просторово-часові моделі і схеми, що надає можливості пізнавати особливості дизайн-продукту, зокрема його художньо-стилістичні, функціональні, естетичні, перцептивні властивості. Індивідуальна інтерпретація тих чи інших аспектів дизайн-середовища, їхнього внутрішньої суті в образах є творчим процесом, процесом репрезентації індивідуальної картини світу дизайнера в наочних проектних образах його дизайн-продуктів. Постійне зростання кількості дизайнерських напрямів і спеціалізацій засвідчує творчі аспекти розвитку дизайну. Так, у короткому курсі Томаса Хауффе «Дизайн», популярного німецького видавництва «Дюмонт», нараховано близько 30 видів дизайнерської діяльності, включаючи автомобільний, комп'ютерний, предметний, іміджевий, дизайн комунікацій, апаратури, продуктів харчування, фільму, дизайн звуку, альтернативний і навіть анти-дизайн [18, с. 38-40]. Дизайн у процесі свого розвитку не лише перетворився в самостійну проектно-художню культуру, але і сам став впливати на формування в архітектурі, скульптурі, декоративно-прикладному мистецтві. У дизайні, таким чином, з'явився цілий ряд творчих течій, спрямованих на синтез з художнім і архітектурним формуванням, під загальною назвою «арт-дизайн».

Наразі існує значна кількість трактувань поняття «дизайн» як наукової категорії (Н. Валькова, В. Глазичев, О. Голікова, Ю. Грабовенко, В. Даниленко, А. Дмитрук, Є. Зенкевич, Л. Кулеєва, Є. Лазарев, Т. Малдонадо, С. Михайлов, В. Михайленко, А. Москаєва, Л. Солов'йов, Ю. Солов'йов,

Т. Шевчук та ін.), де його визначено: як феномен художньої культури ХХ століття, як сферу з найпрогресивнішими явищами та найсучаснішими технічними досягненнями; як один з найвпливовіших видів проектно-художньої діяльності у будь-якій сфері; як потужне джерело забезпечення якості товарів та послуг; ефективний засіб суттєвого підвищення конкурентоспроможності промислової продукції, всього середовища життєдіяльності; як творча діяльність, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, яке найбільш повно задовольнятиме матеріальні та духовні потреби людини [21, с. 22]; як інноваційна діяльність не через свій проблемний характер, а через постійну новизну завдання, вирішення якого вимагає інтеграції різноманітних видів діяльності [9, с. 18].

Разом з тим, на формування дизайн-середовища, зокрема засобами структурування створених дизайнером дизайн-продуктів, впливають особливості його світосприймання, яке слід розуміти як сприймання та відображення реальної дійсності через призму індивідуальної свідомості в образах світу в залежності від його сенситивної обдарованості, вразливості, культури почуттів, ситуативного настрою, рівня його духовної культури; впливу досвіду (додаткова мистецька освіта, спілкування з мистецтвом (творами живопису)).

Багатомірність і багатофункціональність образів репрезентованих у дизайн-середовищі, викликає все більший інтерес як вчених, так і практиків, оскільки очікується, що розуміння структури образів, шляхів їх утворення і способів трансформації дозволить виявити нові механізми підвищення ефективності дизайн-діяльності. Це пов'язано насамперед з неоднорідністю самого змісту образу, який є специфічним сплавом відображення реального об'єкта, сприйнятого дизайнером і його попереднього досвіду щодо сприймання подібних об'єктів і взаємодії з ними, а також образом актуального дизайн-продукту.

Дизайнерську діяльність, в основі якої полягає репрезентація¹ системи образів засобами художнього конструювання та композиційного формотворення, визначаємо як специфічний засіб пізнання реального світу (Р. Арнхейм, В. Зінченко, М. Мамардашвілі, Я. Пастернак, Г. Рід, П. Флоренський та ін.), коли не тільки активно проектується сприйманий досвід у відображенні, усвідомленні й інтерпретуванні образів світосприймання, а й реалізується у дизайн-середовищі. У сучасній науці образ розглядається як складне явище психіки, що не лише визначає окремий акт пізнання навколишньої дійсності, а й зумовлює зміст діяльності суб'єкта в цілому (О. Артем'єва, Б. Величковський, В. Зінченко, О. Леонт'єв, В. Петухов, С. Смирнов та ін.), а також зосереджено увагу на особливостях функціонування образу світу в індивідуальній психіці (Ю. Аксьонова, Є. Артем'єва, Н. Корольова, В. Сьоркін, Ю. Стрелков та ін.).

У контексті означеної проблеми дослідження, ми приймаємо визначення дизайну як творчої (А. Дмитрук) проектно-художньої діяльності (С. Михайлов

¹ Поняття «репрезентація» (фр. representation — відтворення, показ) охоплює три основних значення: уявлення або образ, репродукція презентації, або повторення, заміщення (С.А. Радіонова, 2003), позначає: представництво від когось, чогось; кодування і накопичення сенсорної інформації в мозку; представлення одного в іншому і за допомогою іншого [12, с. 122].

та Л. Кулеєва), що пов'язана з проектуванням предметного світу (В. Даниленко, О. Голюкова, Н. Глухих, Т. Шевчук), дизайн-середовища як засобу репрезентації не лише проектних образів, а й цілісного образу світу дизайнера.

У публікаціях, які присвячені дослідженням теорії і практики дизайну, розкриваються основні поняття дизайну, виявляються історико-культурні, економічні, соціально-психологічні аспекти його становлення та розвитку, визначаються основні складові дизайнерської проектно-художньої діяльності, обґрунтовується роль дизайну в сучасній проектно-художній культурі в цілому. Наразі відчувається нестача в літературі, де визначаються особливості дизайну у формуванні дизайн-середовища, у якому репрезентовано не лише проектні образи, а й світобачення дизайнера.

Актуальність досліджуваного питання полягає в тому, що саме на сучасному етапі набувають соціально-культурного значення відповіді на питання про те, як формується дизайн-середовище (тут, зараз та певним чином), яким має бути поєднання об'єктивних та суб'єктивних умов для цього; як регулюється та детермінується активність образотворення у дизайні, що виявляється у формуванні адекватного дійсності дизайн-продукту.

Мета дослідження. Розкрити творчі аспекти репрезентації багатомірних і багатофункціональних проектних образів в актуальному дизайн-середовищі як системи структуризації дизайн-продуктів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєдіяльність індивіда відбувається у раціонально сформованому естетичному та функціональному навколишньому середовищі, насиченому різними продуктами дизайнерської діяльності: речами, сукупністю речей, предметно-просторовим середовищем² або будь-яким інформаційним повідомленням, які сприймаються їх споживачами по-різному. Це обумовлене тим, що матеріальний і ідеальний світ представлено у свідомості індивіда в просторових, емоційно забарвлених образах. Так, сучасний український вчений В. Личковах простежує зв'язок нефігуративного мистецтва ХХ століття з естетичними ідеями Канта, відповідно до яких – простір і час – дві «чисті» форми чуттєвості та апріорного споглядання. Простором Кант називає «чисте споглядання», чуттєву форму сприйняття предметів поза ними. Саме ці ідеї «матеріалізувалися» в практиці нефігуративного мистецтва, наприклад, у роботах К. Малевича та його вченні про «чисті» форми або елементи живопису. Інший напрямок, кубізм, як зауважує В. Личковах, є експериментом з простором та його художніми складовими. Діапазон сприйняття простору коливається «від двовимірної площини картини до багатовимірності кубістичних побудов, які виражають не тільки зовнішні аспекти речей-для-нас, але й їхні глибинні образні сенси, архітектоніку сприйняття гіпотетичної речі-у-собі» [14; с. 142]. Естетичний суб'єкт сприй-

² Визначаючи характерні особливості феномену і поняття «простір», В. Клочко [10] зауважує, що «простір» відрізняється від «середовища», від дійсності «об'єктивної реальності» тим, що для опису останніх достатньо чотирьох координат - трьох просторових і часу. Соціально-психологічний простір включає в себе, як мінімум, ще три суб'єктивні координати - значення, смисл, цінність, завдяки яким предмети, носії цих надчуттєвих якостей, стають доступними свідомості.

няття та творчості кубізму накладає на світ свої власні чуттєві форми, виміри та перспективу, створює нові пластичні простори та об'єми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій проблематики дизайнерського формування середовища в контексті соціосистемного підходу та концепції сталого розвитку (В. Абизов, М. Габрель, М. Голубець, С. Мигаль, О. Орлова, В. Шимко та ін.) здебільшого є фрагментарними [17], зокрема розроблені системи ієрархічних рівнів організованого простору у концепції п'яти-вимірного (людина, функція, умова, геометрія та час простору) (М. Габрель, 1987) та п'ятнадцятирівневого простору (І. Середюк, В. Курт-Умеров, 1987).

Системний підхід до проектування заснований на нових уявленнях про закономірності сприйняття навколишнього середовища, як абсолютно домінуючого психофізіологічного процесу людського пізнання, що визначає повноцінність засвоєння простору засобами візуалізації та ідентифікації середовища під час створення гармонійного збалансованого середовища.

У формуванні дизайн-середовища у всі часи і у всіх народів засновувались такими категоріями, як час, простір, зміна, число, відношення чуттєвого до зверхчуттєвого, частини і цілого тощо. Вихідними для побудови, конструювання дизайн-середовища є просторово-часові відносини, його системна організація, впорядкованість та структурованість дизайн-продуктів. Таким чином, наочно-просторові та метричні характеристики візуалізованого дизайн-середовища завжди співвідносяться з культурно-духовними категоріями світосприймання тієї чи іншої культурно-історичної картини світу. Різний рівень індивідуалізованості світосприймання, що є характерним для різних історико-культурних періодів, супроводжується певним рівнем самоусвідомлення і світорозуміння, що відображає також рівень розвитку інтелектуальної сфери представників даного суспільства. Так, високий рівень наочності, домінування наочно-дійового та наочно-образного мислення, переважання перцептивних образів притаманні картині світу первісного суспільства. Кожна з конкретно-історичних картин світу вміщує попередні картини світу як свої компоненти [19].

У свідомості дизайнера світосприймання опосередковується, трансформується через власну систему життєвих смислів, цінностей і ідеалів, норм і правил. Так, сформоване дизайн-середовище, яке по суті є соціально-психологічним, Г. Ковальова визначає як «суб'єктивоване», що представлено у свідомості, засвоєне і доповнене, а точніше: «народжене», створене, сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностей і цілей [11]. Свобода, спонтанність, сприйнятливність до нових викликів знаходять підтримку в певній структурі та одночасно породжують такі структури, зокрема дизайнерське сприймання та мислення, яке здатне продукувати те, що раніше не існувало, «бачити сутність речей», здатність до «єдності поглядів» як «взаєморозуміння».

Важливою для розуміння дизайну як творчого процесу є думка про те, що проектні образи є відображенням, але не дзеркальним, не пасивним відбитком зовнішніх впливів на людину, вони з'являються у ході активного здо-

буття й обробки інформації, творчій реконструкції предмета (об'єкта) у свідомості дизайнера. Про це засвідчують думки про те, що сприймати речі інакше означає в той же час отримувати інакші можливості дії стосовно них (Л. Виготський), а також, що завдяки циклічним процесам обробки та перетворення інформації на різних рівнях нервової системи людина має змогу відчувати якість та інтенсивність подразника, його тривалість, місцезнаходження в просторі, тобто відобразити всю повноту його властивостей (П. Анохін) [12].

Розкриваючи природу такого творчого явища, як дизайн, слід звернути увагу на його основоположний компонент – формування проектного образу, зокрема його творчі і репродуктивні ознаки, які слід розглядатися через загальне уявлення про творчу природу психіки, сутність творчості як: властивість живої та неживої природи, механізму продуктивного розвитку (Г. Костюк, В. Кудрявцев, Я. Пономарьов, В. Моляко, В. Роменець й ін.); необхідна умова розвитку матерії й утворення її нових форм (Г. Батищев); всезагальна характеристика людини, у якій виражається суспільно перетворююча сутність людського ставлення до світу (Г. Давидов); активна взаємодія суб'єкта з об'єктом (А. Коршунов); всезагальний спосіб розв'язання фундаментальних суперечностей предметної діяльності людини (Т. Кудрявцев); діяльність, результатом якої є створення продукту, що відрізняється новизною, оригінальністю й унікальністю (А. Єрмола); через зіставлення параметрів творчої діяльності (суб'єкт, продукт та умови) з параметрами перцептивної діяльності: суб'єкт, продукт – образ сприймання, умови, об'єкт перцепції.

Наразі, ставлення людини до дизайн-середовища, насиченого різномодальними образами³, штучними формами, а також до можливості зануритися у штучні візуальні, аудіальні, нюхові, смакові, дотикові світи, змінюється поступово і не завжди у бажаному напрямі. Зокрема, феномен повсюдної візуалізації зовнішнього світу, медіапростору, інтернету тощо вимагає і від дизайнера, і від споживача свідомого, адекватного ставлення до цього культурного, а точніше медіакультурного явища. Особливостями сприйняття зовнішніх об'єктів, що «нав'язані ззовні», є: свідомий вибір або уникнення об'єктів, тобто свобода вибору і відповідальність за їх споживання; опосередковане спілкування, «зворотній зв'язок» з автором чи авторами, ознайомлення з їх відкритими чи прихованими ідеями, репрезентованою реальністю, а не об'єктивно «віддзеркаленою».

Постає питання про особливості репрезентації образів у дизайн-продуктах та їх структуруванні у дизайн-середовищі. Природним у цьому контексті є розуміння сутності образу як: виявленої структури внутрішнього відображення дійсності та медіаперцептивних текстів, процесів мислення або уяви; як продукту розумових процесів і результату взаємодії багатьох внут-

³ Поняття образу (від англ. - "image") в психології є одним з центральних, оскільки саме образи, відображаючи об'єктивну реальність, становлять зміст психіки об'єкта. Поняття «Образ» (англ. «image») у психологічному словнику трактується як «... суб'єктивна картина світу і його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій» [20, с. 240]. Проаналізувавши різні підходи до вивчення образів, можна стверджувати, що усі вони мають право на існування, тому що відображають різні аспекти проблеми організації та механізмів образів [12].

рішних функцій, емоцій, почуттів, орієнтацій, поведінки, очікувань тощо; а також зовнішньої форми внутрішнього образу. Виходячи з цього, образ слід вважати однією з форм відображення об'єктивної реальності, причому, не дзеркальну, а своєрідну творчу реконструкцією об'єкта.

Визнаючи дизайн як систему репрезентації проектних образів, де виявляється ставлення дизайнера до світу, слід виокремити одночасно два його стани – те, що в ньому вже є, і те, що в ньому ще тільки може стати. Дизайн є і діяльністю, і продуктом, і результатом, і процесом облаштування в суцшому через те, що філософ М. Хайдеггер назвав «уміння-бути-в-світі», на відміну від впливу «високого мистецтва» через потрясіння, окриленість. Проте існує інша думка Р. Лоли про «метафізичну транскрипцію» дизайну, тобто перекладу його з приземленого, суто побутово-облаштувальної функції існування – до ризикованого зусилля створювати людині наджиттєву опору в світі, спочатку позбавленому для нього будь-якої опори.

Такі вчені, як В. Ганзен та О. Гостев започаткували спроби систематизації образів: виходячи з принципів гармонічного цілого, базуючись на ознаках подібності, спорідненості істотних ознак [3]. При цьому автори вважають, що всі види психічних образів відображають простір, тому не виділяють просторові образи в особливий клас. Чимало типів образних явищ розрізняють у зарубіжній психології на сьогодні, наприклад, Р. Хольт [1; с. 197] виокремлює: уявні образи як неясне суб'єктивне відтворення сприймання будь-якої модальності за умови відсутності адекватного сенсорного впливу; фосфени, що виступають зазвичай у вигляді плям ненасиченого кольору або ж стійких візерункових зображень; синестезію – стани, за яких сприймання одного типу регулярно супроводжується образами інших сенсорних модальностей; образ власного тіла, що знаходиться в стані спокою або руху в кожен з моментів часу; ейдетичний образ – зоровий образ, настільки чіткий, яскравий, барвистий та диференційований за формою, що здається суб'єкту в активному стані перцептом; усілякі види галюцинацій тощо. Відображення може відбуватися на різних рівнях психіки, виходячи з чого виокремлюють різні види образів: сенсорний, перцептивний, уявленнєвий, мисленнєвий, уявний тощо, які полягають в основі проектного образу.

Розглядаючи «образ» як регулятор дизайнерської діяльності і як дизайн-продукт, доречним є пояснення В. Зінченко механізмів образотворення через формування наочного образу «шляхом подолання надлишкових і неадекватних варіантів» [8], де відбувається не збігання предметності з образністю, цілісністю, конкретністю. Як правило, образ розглядається як носій інформації, у зв'язку з чим досліджується його гносеологічна функція, в першу чергу – роль образів у зоровому сприйнятті, образній пам'яті, образному мисленні, уяві, відчутті.

Слід зазначити, що в гештальттеорії вперше були описані принципи розпізнавання візуальної інформації: принципи «знизу – догори» та «згоридонизу»; принцип «порівняння з еталоном»; принцип «подетального аналізу»; принцип «упізнання за прототипом» [5]. Експерименти, які проводили

гештальтпсихологи, показали, що сприймання будь-якого елемента залежить від його місця і функції в моделі цілого. Отже, сприймання не є механічною реєстрацією сенсорних елементів, воно є істинно творчою здатністю миттєвого сприймання дійсності – здатністю образного винахідництва. Тепер вже стало очевидним, що якості, які характеризують мислителя і художника, притаманні будь-якому когнітивному прояву дизайнера.

Відтворювальна сутність перелічених процесів і виявлення їх основних особливостей розкривалась в експериментальних і теоретичних дослідженнях Б. Ананьєва, С. Кракова, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, А. Смирнова [7].

Такі трактуванні різними теоретиками і практиками поняття «дизайн»:

- як вищої форми мистецтва (об'єкти дизайну прирівнюються до продуктів абстрактного мистецтва в графіці і пластиці), як незалежної зверх-професії, вільної від вузькоспеціалізованого професіоналізму (Герберт Рід);
- як результату «ефективного поєднання тренуваної уяви і практичної майстерності» (Джон Глоаг);
- як способу реалізації художніх потенцій – створення світу нових і прекрасних речей (Джіо Понті);
- як внутрішньо вільної творчої діяльності, способу професійного самовираження художника в сучасному світі, особливою формою масового мистецтва (Джорж Нельсон);
- як специфічної художньої творчості, естетичний і етичний ідеал якої полягає в створенні програми «очищеного» дизайну, що заснований на суворій науковій методології (Томас Мальдонадо);
- як особливого засобу, визначеного способу передачі впорядкованої інформації (Джило Дорфлес і Абрам Моль) [4], дає підстави стверджувати про існування творчого компоненту у структурі дизайнерської діяльності.

Кінцевим продуктом дизайну є творчий, перетворений (через їхнє посередництво) характер самої дійсності, самобутньої культури, стилю і способу життя в її сприйнятті адресатами проектування.

Спрямована контекстуалізація як семіотична практика наділення значенням дизайн-продукту здійснюється за допомогою технологій фреймінгу і рефреймінгу⁴ (використовувані в НЛП методи переосмислення і перетворення механізмів, на яких засновані сприймання, мислення і поведінка людини, для того, щоб запобігти виникненню певних психічних шаблонів). Так, фреймінг зорієнтований на повернення споживача до коду дизайнера за допомогою пропонованих контекстів; рефреймінг покликаний передбачати, визначати можливі коди користувача. Фреймінг передбачає внесення певних смислових рамок, а рефреймінг – маніпуляції з такими рамками. У першому випадку дизайнер веде користувача «за ручку» до враження, у

⁴ Головне припущення Теорії фреймінгу (Ірвін Гофман, 1974) полягає у тому, що контекст зумовлює наші дії, поведінку і розуміння. Фреймами є когнітивні структури, схеми інтерпретації, відрізки інформації як підґрунтя для подібної класифікації наступного досвіду, які скеровують сприймання та уявлення соціальної реальності, дозволяють «вирізняти, сприймати, ідентифікувати й іменувати» [23, с. 21]. Автор теорії наголошував, що ми активно класифікуємо, організуємо та інтерпретуємо наш життєвий досвід, щоб надати йому певного значення. ., які він називає фреймами. Аналогічно у ранніх працях Тома Гітліна (1980) зазначалося, що фрейми дають можливість опрацювати великі масиви інформації й надалі ретельно добирати, відокремлювати та ідентифікувати все, що існує, відбувається й має певне значення, з метою презентації цих подій у новинному дискурсі в найбільш ефективному для сприйняття форматі [22, с. 6–7].

другому – надає йому можливості для самостійного «прориву» до враження [16, с. 77-81].

Отже, технологія фреймінгу передбачає функціональну реалізацію контекстів як «підказки», що сприяє стандартному сприйманню та інтерпретації споживачем образу-коду, максимально полегшуючи його зчитування, при цьому забезпечуючи планомірну, контрольовану смислову індукцію, зберігаючи для користувача певну свободу і надаючи йому впевненості у власній самостійності. Натомість технологія рефреймінгу забезпечує введення контекстів, які повинні не «підказувати», а, навпаки, інтригувати, будити фантазію, навіть збивати з пантелику.

Певна річ, практики контекстуалізації вимагають і аналітичної, і креативної активності: контексти вводяться частково навмисно, частково ситуативно, відображаючи те, що відбувається. Відповідно практики контекстуалізації слід розглядати, з одного боку, як стереотипізацію, шаблонність, організовані способи дії, з іншого – як форми прояву особливостей ситуативної креативності.

Дискурсивне моделювання дозволяє закласти у семіотичну модель програму саморозвитку. Якщо семіотична модель створюється за допомогою введення заздалегідь визначеного коду, який забезпечує її стабільність, то дискурсивна модель створюється введенням додаткових напрямних кодів, що як би «підказуються» можливою ситуацією сприйняття образу. Такий код може бути тут же змінений іншим, сприяючи «дестабілізації» семіотичної моделі, але тільки так образ отримує дискурсивну енергію – коли те, що хотілося сказати, сприймається так, ніби воно «позначилося саме» (Р. Барт) [2].

Наукова новизна. Розкрито творчі основи репрезентації образів у дизайн-продуктах, які структуровані у дизайн-середовищі; розширено й поглиблено уявлення про творчі властивості відображення образів як одного з механізмів дизайну у формуванні дизайн-середовища, про зміст поняття «репрезентація проектного образу» у дизайні; про інтегративні компоненти, прямі й опосередковані чинники репрезентації образів у дизайн-продуктах як структурній складовій дизайн-середовища; встановлено зв'язок між творчими детермінантами сприймання, особливостями образотворення та системою виразних універсально-конструктивних засобів дизайну.

Висновки. Таким чином, дизайн є масштабним явищем культури, де реалізується функціональне призначення та певна культурна цінність дизайн-середовища, а саме цілісність і естетичність. Разом з тим, на формування актуального дизайн-простору засобами структурування дизайн-продуктів впливає багатомірність і багатофункціональність репрезентованих образів, які з'являються у ході активного здобуття й обробки інформації, є специфічним синтезом внутрішнього відображення дійсності та попереднього досвіду сприйняття подібних об'єктів і взаємодії з ними. Основною формою та продуктом дизайну як творчої діяльності, є проектний образ, який є цілісним, інтегральним відображенням дійсності, від якої надходить тільки частина візуальної інформації, інша ж привноситься самим дизайнером, що зумовлює

зміст, побудову і протікання дизайнерської діяльності в цілому та формування дизайн-середовища, зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Арнхейм Р.* Визуальное мышление / Зрительные образы: феноменология и эксперимент / Р. Арнхейм. – Душанбе: Тадж. гос. ун-т, 1971. – С. 197.
2. *Барт Р.* Система Моды. Статьи по семиотике культуры / Р. Барт // пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. – Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
3. *Ганзен В. А.* Систематика мысленных образов / В. А. Ганзен, А. А. Гостев // Психол. журнал. – Т.10. – 1989. – №2. – С. 23-37.
4. *Глазычев В. Л.* Дизайн как он есть / В. Глазычев. – Москва : Европа, 2011. – 320 с.
5. *Дункер К.* Психология продуктивного творческого мышления / К. Дункер // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: Прогресс, 1965. – С 86-234.
6. *Жидков В. С.* Искусство и общество / В. С. Жидков, К. Б. Соколов. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2005. – 592 с.
7. *Завалова Н. Д.* Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – Москва : «Наука», 1986. – 172 с.
8. *Зинченко В. П.* Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 248 с.
9. *Каган М. С.* Новое слово в теории дизайна / М. С. Каган. – Москва : Техническая эстетика, 1991. – 48 с.
10. *Клочко В. Е.* Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность. – Томск: Томский ун-т, 2002. – С. 30-44.
11. *Ковалёв Г. А.* Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41-49.
12. *Костюченко О. В.* Перцептивні основи образу світу у студентів: монографія / О. В. Костюченко. – Київ : ТОВ. «НПП «Інтерсервіс», 2013. – 444 с.
13. *Лаврентьев А. Н.* История дизайна / А. Н. Лаврентьев. – Москва : Гардарики, 2007. – 303 с.
14. *Личкова В.* Естетичні ідеї Канта в проекції на мистецтво авангарду // Філософська думка. – 2004. – №5– 160 с.
15. *Лола Г. Н.* Дизайн-код: культура креатива. – Санкт-Петербург : Элмор, 2012. – 140 с.
16. *Лола Г. Н.* Дизайн-код: методология семиотического дискурсивного моделирования / дизайн: Александрова Т. – Санкт-Петербург, 2016. – 264 с.
17. *Мигаль С. П.* Дизайн середовища: проблеми та перспективи [Електрон. ресурс] // Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012 –№ 728 (2012) – С. 197-202. Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua>.
18. *Михайлов С. М. Кулеева Л. М.* Основы дизайна: Учебник для студ спец «Дизайн» / С. М. Михайлов, Л. М. Кулеева. – Казань: Новое Знание, 1999 – 240 с.
19. *Праздников Г.* Направленность художественной формы // Художник и публика. – Ленинград: ЛГИТМиК, 1981. – С. 42-52.
20. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова). – 2-е изд. – Москва : ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Транзит книга», 2004. – 479 с.
21. *Шпара П. Е.* Техническая эстетика и основы художественного конструирования / П. Е. Шпара. – Киев : Вища школа, 1984. – 200 с.
22. *Gitlin T.* The Whole World Is Watching : Mass Media in the making and unmaking of the new Left / Todd Gitlin. – Los Angeles and London : University of California Press, 1980. – P. 6–7.
23. *Goffman E.* Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience / Erving Goffman. – Boston : Northern University Press, 1974. – 585 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Arnhejm, R.* (1971), *Vizual'noe myshlenie. Zritel'nye obrazy: fenomenologija i jeksperiment*, Tadz. gos. un-t, Dushanbe, 197 [in Russian].
2. *Bart, R.* (2003), *Sistema Mody. Stat'i po semiotike kul'tury* [Fashion System. Articles about semiotics of culture], Izdatel'stvo im. Sabashnikovyh, Moscow [in Russian].
3. *Ganzen, V.A., Gostev, A. A.* (1989), "Sistematika myslennyh obrazov", *Psihol. zhurnal*. [Psychological journal], vol.10, no. 2, 23-37 [in Russian].
4. *Glazycheva, V.L.* (2011), *Dizajn kak on est, 'Evropa*, Moscow [in Russian].
5. *Dunker, K.* (1965), "Psihologija produktivnogo tvorcheskogo myshlenija", *Psihologija myshlenija* [Psychology of thinking], Progress, Moscow, 86-234 [in Russian].
6. *Zhidkov, V.S., Sokolov K. B.* (2005), *Iskusstvo i obshhestvo, Aletejja*, Sankt-Peterburh [in Russian].
7. *Zavalova, N.D., Lomov, B.F., Ponomarenko, V.A.* (1986), *Obraz v sisteme psihicheskoi reguljicii dejatel'nosti*, Nauka, Moscow [in Russian].
8. *Zinchenko, V.P.* (1998), *Zhivoe znanie*, Izd-vo Samar. gos. ped. un-ta, Samara, Ch. 1 [in Russian].
9. *Kagan, M.S.* (1991). *Novoe slovo v teorii dizajna, Tehnicheskaja jestetika*, Moscow [in Russian].
10. *Klochko, V.E.* (2002), "Mental'noe prostranstvo kak predmet professional'no-psihologicheskogo osmyslenija", *Lichnost' v paradigmah i metaforah: mental'nost' – kommunikacija – tolerantnost'*, [Personality in paradigms and metaphors: mentality - communication – tolerance], Tomskij un-t, Tomsk, 30-44 [in Russian].
11. *Kostiuchenko, O.V.* (2013), *Pertseptivni osnovy obrazu svitu u studentiv*, Kyiv [in Ukrainian].
12. *Kovaljov, G.A.* (1987), "Tri paradigmy v psihologii - tri strategii psihologicheskogo vozdeystvija", *Voprosy psihologii*. [Questions of psychology], vol. 3, 41-49 [in Russian].
13. *Lavrent'ev, A.N.* (2007), *Istorija dizajna : ucheb. Posobie, Gardariki*, Moscow [in Russian].
14. *Lichkovah, V.* (2004), "Estetichni ideї Kanta v proekcii na mistectvo avangardu", *Filosofs'ka dumka*. [Philosophical thought], no. 5 [in Ukrainian].
15. *Lola, G.N.* (2012), *Dizajn-kod: kul'tura kreativa. Jelmor*, Sankt-Peterburh [in Russian].
16. *Lola, G.N.* (2016), *Dizajn-kod: metodologija semioticheskogo diskursivnogo modelirovanija / dizajn: Aleksandrova T.*, Sankt-Peterburh, 264 [in Russian].
17. *Myhal, S.P.* (2012) *Dyzain seredovyshcha: problemy ta perspektyvy* . Lviv Polytechnic National University Institutional Repository, no. 728, 197-202 [in Ukrainian].
18. *Mihajlov, S.M. Kuleeva, L. M.* (1999), *Osnovy dizajna: Uchebnik dlja stud spec «Dizajn»*, *Novoe Znanie, Kazan'* [in Russian].
19. *Prazdnikov, G.* (1981), "Napravlennost' hudozhestvennoj formy", *Hudozhnik i publika*. [Artist and public], LGITMiK, Leningrad, 42-52 [in Russian].
20. *Psihologicheskij slovar'* (2004), *Astrel', AST, Tranzit kniga*, Moscow [in Russian].
21. *Shpara, P.E.* (1984), *Tehnicheskaja jestetika i osnovy hudozhestvennogo konstruirovanija, Vishha shkola*, Kyiv [in Russian].
22. *Gitlin, T.* (1980), *The Whole World Is Watching : Mass Media in the making and unmaking of the new Left*. University of California Press, Los Angeles and London, 6–7.
23. *Goffman, E.* (1974), *Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience*, Northern University Press, Boston.

Kostyuchenko O. V. Creative aspects of representation of drawing equipment in design environment. The purpose of the article is to determine the creative aspects representation of design images at the basis of forming a design environment as a system for structuring design products. Methodology of investigation is based on a systematic approach, in particular

theoretical methods such as analysis, synthesis, and systematization, which made it possible to find out the conceptual field of the problem of design environment design as a consequence of the representation of design images in design products. Scientific novelty of work consists in: 1) in elucidating creative determinants and integrative components, direct and indirect factors of the representation of images in design products structured in the design environment; 2) in the expansion and deepening of the idea of creative properties of the image as a design mechanism in the design environment; 3) in defining the content of the concept of "representation of the design image" in the design; 4) in establishing the connection between the creative determinants of perception, the peculiarities of fiction and a number of expressive universal design tools. It is proved that the formation of the actual design space by means of structuring design products is influenced by the multidimensionality and multifunctionality of the represented design images that appear during the active acquisition and processing of information, is a specific alloy of the internal reflection of reality and the previous experience of perceiving similar objects and interactions with them.

Key words: image, design image, representation of image, perception, creative aspects of representation, design, design product, design environment.

Отримано 29.03.2019

УДК 159. 9

Латиш Наталія Михайлівна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Латиш Н. М. Теоретичні аспекти вивчення творчого мислення молодших школярів. В рамках процесуального підходу до творчості, коли мислення розглядається як творчий процес, на відміну від інших психічних процесів, дослідники дійшли висновку, що для процесу розв'язування творчої задачі головним є не стільки знаходження розв'язку, скільки самостійне формулювання проблеми, задачі. Визнано, що центральною ланкою творчості є дивергентне, нешаблонне мислення, здатне виходити за межі стандарту, спрямоване на пошук і знаходить декілька варіантів рішення проблеми, намагається по-новому «поглянути» на вже давно відоме. Розвиток пізнавальних психічних процесів в молодшому шкільному віці характеризується тим, вони стають більш самостійними видами психічної діяльності, які мають свою мету, мотив та способи виконання: запам'ятовування – в діяльність цілеспрямованого, довільного заучування; сприймання – в діяльність спостереження, мислення – в діяльність розмірковування і т. ін.

Ключові слова: творче мислення, творча задача, етапи розв'язування задачі, обдарованість, молодший шкільний вік

Латыш Н. М. Теоретические аспекты изучения творческого мышления младших школьников. В пределах процессуального подхода к творчеству, когда мышление рассматривается как творческий процесс, в отличие от других психических процессов, исследователи пришли к выводу, что для решения творческой задачи главным есть не столько нахождение решения, сколько самостоятельная постановка проблемы, задачи. Признано, что главным звеном творчества является дивергентное, нестандартное мышление, способное выходить за пределы стандарта, устремленное на поиск и может находить несколько вариантов решения проблемы, пытается по-новому «посмотреть» на давно известное. Развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте

характерно тем, что они становятся более самостоятельными видами психической деятельности, которые имеют свою цель, мотив и способы решения: запоминание – в деятельности целенаправленного, произвольного заучивания; восприятие – в деятельность наблюдения, мышление – в деятельность размышления и т.п.

Ключевые слова: творческое мышление, творческая задача, этапы решения задачи, одаренность, младший школьный возраст.

Вступ. При вирішенні проблеми підготовки фахівців, які здатні швидко і на досить високому рівні вирішувати проблеми, знаходити виходи із складних, незвичних ситуацій актуальним є виховання творчої особистості. З цієї точки зору важливими є дослідження творчого мислення, оскільки саме воно відповідає за нові й унікальні підходи до вирішення виникаючих задач.

Вихідні передумови дослідження. Інтерес дослідників до проблеми творчості та творчого мислення викликаний тим, що її розробка створює основу для формування всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної вирішувати складні, нестандартні задачі, про що свідчить ряд досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених: Г. С. Костюка, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтєва, А. В. Брушлінського, О. К. Тихомирова, Д. Б. Богоявленської, Л. Л. Гурової, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, В. М. Розіна, В. А. Роменця, А. Ф. Есаулова, І. С. Якиманської та ін.

Мета статті: висвітлити теоретичні аспекти вивчення творчого мислення учнів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Процесуальним аспектам вивчення творчості, творчого мислення присвячені дослідження процесу розв'язування творчих задач (М. Вертгеймер, К. Дункер, Дж. Гілфорд, П. Торренс, Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко та ін.). Так, досліджуючи відмінність творчого мислення від стереотипного, М. Вертгеймер [2] зазначає, що головним в продуктивному мисленні є не стільки операційно-технічні дії, спрямовані на розв'язування вже сформульованої задачі, скільки саме формулювання задачі, постановка проблеми. Дж. Гілфорд [21] в основу концепції творчого мислення поклав модель структури інтелекту та показав принципову різницю між двома типами мислення: конвергентним і дивергентним. Вчений вважає, що конвергентне мислення проявляється у тому випадку, коли при розв'язуванні задачі необхідно знайти єдиний правильний розв'язок, а дивергентне мислення визначається як таке, що допускає зміну шляхів розв'язання задачі, призводить до несподіваних висновків і результатів. П. Торренс [22] вивчав здатність до творчості через характеристики процесу, в ході якого дитина стає чутливою до проблем, дефіциту, інформації (знань), до комбінування різної інформації, визначення проблеми, шукає шляхи рішення проблеми, здатна висувати гіпотези щодо можливих варіантів рішення, перевіряє ці гіпотези, модифікує їх, ще раз перевіряє і в кінцевому результаті здатна обґрунтувати кінцевий розв'язок.

Процесуальним аспектом вивчення творчості є також виокремлені Я. О. Пономарьовим стадії творчого процесу. Вченим було запропоновано структурно-рівневий підхід, в якому структурні рівні розуміються як трансформовані в процесі онтогенезу людини етапи розвитку цього механізму і

одночасно як функціональні ступені розв'язування творчих задач. Він виділяє наступні фази процесу творчості: перша фаза – підготовча (усвідомлена робота) – логічний аналіз проблеми, для розв'язання якої відбувається актуалізація необхідних знань та досліду суб'єкта; друга фаза – дозрівання (неусвідомлена робота над проблемою, інкубація спрямовуючої ідеї), на цій стадії відбувається інтуїтивне вирішення проблеми; третя фаза – натхнення (перехід неусвідомленого у свідомість, внаслідок неусвідомленої роботи в область свідомості надходить ідея щодо рішення), відбувається вербалізація інтуїтивного рішення; четверта фаза – формалізація інтуїтивного рішення. На цій стадії найбільш повно суб'єктом осмислюється як сам процес, так і результат творчої діяльності. В основі виділення фаз творчого процесу лежить перехід від свідомо організованих, логічно обґрунтованих пошуків до інтуїтивного вирішення проблеми чи певного завдання [14].

Відомі теоретико-психологічні розробки проблеми мислення С. Л. Рубінштейна. Вчений вважає, що мислення в найбільш «чистому» і чітко враженому вигляді виступає саме там, де воно самостійно доходить до знань, відкриває їх [15, с. 52]. На думку С. Л. Рубінштейна, мислення є процесом, результати якого у вигляді понять і знань самі включаються в його подальший перебіг і головним в процесі мисленнєвої діяльності є особлива форма аналізу через синтез: «об'єкт у процесі мислення включається у все нові зв'язки і в силу цього виступає у все нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; з об'єкта, таким чином наче вичерпується все новий зміст; він наче повертається кожного разу іншим боком, в ньому виявляються все нові якості» [15, с. 99].

В рамках діяльнісного підходу О. М. Леонтьєв процес творчості характеризує як знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми чи завдання [7]. На думку Т. В. Кудрявцева творча діяльність здійснюється як взаємодія суб'єкта з об'єктом, яка виступає у вигляді суперечності [4]. О. К. Тихомиров зазначає, що процес творчості має свою специфіку: окрім правил та певних способів дій включає також своєрідні структурні одиниці (потреби, мотиви, установки, цілі та ін.); нові структурні утворення з'являються у процесі вирішення проблеми і в подальшому процесі між ними формуються нові зв'язки [17].

О. М. Матюшкін вважає, що необхідність у мисленні виникає тоді, коли людина стикається з певними новими умовами, в яких вона не може реалізувати відомі ідеї старими методами, коли вона повинна знайти новий метод дії [9].

Продуктивна творча природа процесу мислення, як зазначає А. Ф. Есаулов, проявляється перш за все в тому, що цей процес виходить за межі подібних ситуацій. Резерви потенційних можливостей людського мозку проявляються не у формальному застосуванні раніше отриманих знань, а в умінні довільно вибирати відправну точку мислення. Ця точка в реальному мисленнєвому процесі ніколи не задана в готовому вигляді, вона повинна бути виявлена самим суб'єктом [20].

Досліджуючи мислення як процес, А. В. Брушлінський відмічає вибірковий характер минулого досвіду у міру включення його у подальший хід

думки. У своєму мисленні людина спирається на власний досвід і лише в ході самого мислення утворюються внутрішні умови для його подальшого розвитку, які, в свою чергу, забезпечують подальший рух мислення [1]. На його думку мислення завжди творче, вчений вважає недоречним виділення репродуктивного і продуктивного мислення. «Всяке мислення хоча б в мінімальній мірі завжди є пошук і відкриття суб'єктивно нового (нового для даних конкретних індивідів), і тому воно є в тій чи іншій мірі продуктивним, творчим, самостійним» [1, с. 15].

В цьому контексті Д. Пойя зазначає: «Велике наукове відкриття дає вирішення великої проблеми, але і в розв'язанні будь-якої задачі присутня крупиця відкриття. Задача, яку ви розв'язуєте, може бути скромною, але якщо вона робить виклик вашій допитливості і примушує вас бути винахідливим, і якщо ви розв'язуєте її власними зусиллями, то ви зможете відчувати напруження думки, яке веде до відкриття, і насолодитись радістю перемоги» [13, с. 5].

Як показують психологічні дослідження, найбільш характерними рисами продуктивного мислення є: високий рівень мисленневих операцій аналізу, синтезу, узагальнення й абстрагування при розв'язанні задач; гнучкість мислення; тісний зв'язок між конкретними й абстрактними компонентами мислительної діяльності і високий рівень їх розвитку.

Вагомий внесок у розробку проблеми організації творчої мисленнєвої діяльності зробив вітчизняний психолог В. О. Моляко [12]. Творча діяльність людини протікає за наступними етапами, виділеними В. О. Моляко: 1) етап постановки задачі та розуміння того, що потрібно знайти; 2) формування гіпотези щодо кінцевого продукту діяльності, шляхів і способів його досягнення; 3) реалізація задуму; 4) останній етап – апробація нових продуктів (розв'язань) і доопрацювання, якщо отриманий результат не відповідає поставленим цілям.

Усі ці етапи виражені в стратегіальній організації творчої діяльності КАРУС під час розв'язання нових задач. Вчений вважає, що у випадку професійної творчої діяльності процес пошуку організовується і реалізовується таким регулятором, як стратегія, і вся реальна динаміка і структура цього процесу визначається тим, як і яка саме стратегія реалізується суб'єктом, що розв'язує завдання. Суть стратегії як оригінального психічного утворення полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності в конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до її виконання. Стратегіальна організація творчої діяльності передбачає цілеспрямовані дії, що дозволяють актуалізувати знання, потрібні для розуміння задачі, спрямовувати пошук розв'язання, винайти механізми розв'язання та застосувати їх в умовах нової задачі та оцінити досягнутий результат. У випадку творчої діяльності школярів мова йде про стратегіальні тенденції організації творчого пошуку [11; 12].

Джерелом мисленнєвої діяльності є проблемна ситуація, конфлікт між тим, що дано і тим, чого потрібно досягти. Мисленнєвий процес починається з аналізу проблемної ситуації. В процесі аналізу суб'єкт виділяє відоме та невідоме в даній ситуації. З цього починається постановка задачі. Задача – це

вже результат певної мисленнєвої діяльності людини. Постановка та формулювання задачі залежить від того, як була проаналізована проблемна ситуація. Після аналізу проблемної ситуації, після формулювання суб'єктом задачі, подальше розв'язання полягає в співвідношенні умови задачі з її вимогами. Аналіз – виділення умови – відбувається через синтез, через співвідношення умови з вимогами [15].

Проблемні ситуації виникають з наступних компонентів, визначених Л. М. Фрідман [18]: діючого суб'єкта, об'єкта його діяльності, перепони (труднощі, причому усвідомленої), на шляху здійснення цілі його діяльності. Тільки в таких умовах у суб'єкта виникає активна мисленнєва діяльність. Генезис задачі, як зазначає дослідник, можна розглядати як моделювання проблемної ситуації, в яку потрапляє суб'єкт в процесі своєї діяльності, а саму задачу – як модель проблемної ситуації, виражену за допомогою знаків деякого природньої чи штучної мови. За структурою вчений виділяє такі види задач: задачі на знаходження невідомого; задачі на доведення чи пояснення; задачі на перетворення чи побудову. Діяльність, направлена на розв'язання задач, складається з трьох компонентів: 1) умови задачі (специфічний компонент), 2) загальнологічні правила, за якими проходить перетворення умов задачі (логічний компонент), 3) евристичний компонент (направляє процес розв'язання). Загальна структура діяльності при розв'язуванні задач включає наступні етапи: етап аналізу задачі (аналіз через синтез), ідея щодо плану розв'язку, здійснення знайденого плану, обговорення (аналіз) розв'язку.

П. К. Енгельмейєр [19] виділяє такі стадії розв'язання задач: 1) усвідомлення й постановка проблеми (виникнення проблемної ситуації); 2) розв'язання проблеми (формування гіпотези розв'язку); 3) перевірка знайденого розв'язку. На першій стадії відбувається виникнення і аналіз проблемної ситуації. На наступному етапі на основі минулого досвіду в ході аналізу і синтезу вихідних даних формується гіпотеза розв'язку. Якщо гіпотеза виявляється хибною, вона змінюється іншою, доки не буде знайдено правильний принцип розв'язання і пошук припиняється. Далі відбувається перевірна істинності даного розв'язку.

Творче мислення є основним проявом обдарованої особистості – з цим погоджуються всі психологи. Ефективність творчої діяльності пов'язана з вибором засобів діяльності і прийняттям рішень. В здатності приймати рішення проявляється регуляторна функція творчого мислення, його самоорганізація. Обдарована особистість не зможе реалізуватись без цієї здібності, її активність залишиться нерезультативною. В прийнятті рішень особистість реалізовує свободу свого вибору як у життєвих ситуаціях, так і в пошуку шляхів розв'язання конкретних задач.

У структурі творчої обдарованості В.О. Моляко виділяє такі основні параметри:

1) сфера реалізації обдарованості та домінуючий її тип (науково-логічний, техніко-конструктивний, образно-художній, вербально-поетичний, музично-руховий, практико-технологічний, ситуативний);

- 2) прояви творчості (реконструктивна творчість, комбінаторна творчість та творчість шляхом аналогізування);
- 3) прояви інтелекту (розуміння і переструктурування початкової інформації, постановка задачі, пошук і побудова розв'язань, прогнозування рішень);
- 4) динаміка діяльності (повільний, швидкий, надшвидкий);
- 5) рівні досягнень, які можна визначити за задачами, що ставить перед собою суб'єкт (бажання перебільшити існуючі досягнення, досягти найкращого результату, реалізувати надзадачу – на рівні фантастики);
- б) емоційне забарвлення (натхненний тип, впевнений, невпевнений) [10].

Одним з найбільш сприятливих періодів для формування творчості, як вважають науковці, є молодший шкільний вік, коли збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко).

Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Саме цей вік є сенситивним періодом розвитку творчого потенціалу особистості. Мислення молодших школярів стає більш логічним і організованим, ніж в дошкільному віці. Діти даного віку краще справляються з ієрархічною класифікацією, конкретне операціональне мислення дещо обмежене, тому що діти здатні до логічного осмислення суто конкретної інформації, яку можуть сприймати безпосередньо, їм ще важко оперувати абстрактними поняттями [16].

Дослідниками відзначається, що характерною особливості даного віку є те, що спонтанна і часто репродуктивна творчість дошкільника з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. Також у цьому віці збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.).

Вченими зазначається, що в цьому віці діти оволодівають вміннями абстрагувати, відокремлювати і узагальнювати, навчаються міркувати й порівнювати, аналізувати й робити висновки. Практична дія відіграє ще важливу роль при розв'язуванні нових незвичних задач: операції вимірювання і побудови, ознайомлення з простими геометричними фігурами тощо. У таких операціях з конкретно даними предметами в учнів розвивається абстрактне мислення. Дослідження П. Я. Гальперіна і його співробітників показали, що практична дія як спосіб розв'язування нової задачі має вагомое значення і сприяє переходу до успішного розв'язування задачі в розумовому плані. Такий перехід підвищує рівень узагальнення при оперуванні основними поняттями і правилами [8].

Творчість дитини є першим, основоположним етапом засвоєння соціокультурного досвіду і має свої особливості: діти роблять безліч відкриттів і створюють цікавий, інколи оригінальний продукт у вигляді малюнка, конструкції, вірша і т.п., новизна відкриттів і продукту творчості носить суб'єктивний характер; сам процес створення продукту має важливе значення, при цьому творча діяльність відрізняється високою емоційною включеністю, прагненням шукати і багато разів апробувати різні рішення, отримуючи від цього особливе задоволення, інколи навіть більше, ніж від досягнення кінцевого результату; на відміну від дорослих, для яких початок розв'язання проблеми (її усвідомлення, пошук підходів) найчастіше є найважчим етапом, інколи веде до відчаю, діти, як правило, не переживають таких труднощів (якщо звісно на них не тиснуть жорсткі вимоги дорослого). Діти з легкістю і перш за все практично розпочинають орієнтовну, інколи навіть не зовсім усвідомлену діяльність, яка поступово набуває цілеспрямованого характеру, зацікавлює дитину пошуком і часто приводить до позитивного результату.

Практичний досвід роботи та наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань, а в майбутньому – бездіяльними, невдоволеними життям членами суспільства. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями, необхідне дослідження особливостей творчої діяльності дітей даного віку та створення умов, які б сприяли виявленню і розвитку творчих здібностей.

Згідно Н. С. Лейтесом передумовами високих здібностей є активність і саморегуляція. Лише при наявності настирливості як прояву саморегуляції і вміння сконцентрувати свої сили для подолання труднощів, що виникають в процесі діяльності, пізнавальна активність переходить у високі здібності [6]. Серед розумово обдарованих дітей він розрізняє три категорії. Це, передусім діти, які відрізняються надзвичайно швидким темпом розумового розвитку, високим рівнем інтелекту в цілому, що особливо помітно в дошкільному та молодшому шкільному віці. До другої категорії входять діти із звичайним рівнем інтелекту, але вони чітко вирізняються в певних видах занять, наприклад, у деяких напрямках науки чи техніки. Ця категорія найчастіше зустрічається серед підлітків та старших школярів. До третьої категорії належать діти, які не досягають помітних успіхів у навчанні або творчих заняттях, але відрізняються своєрідними проявами інтелекту, наприклад, надзвичайно розвиненою пам'яттю, увагою, спостережливістю – їм притаманні властивості, котрі у подальшому можуть стати професійно важливими, надати їм перевагу в певних умовах життя та діяльності. Стосовно цієї групи дітей доцільно говорити про ознаки потенційної обдарованості.

Для розвитку творчого мислення молодших школярів, як зазначає О. І. Кульчицька, ще продовжує відігравати значну роль ігрова діяльність. «Звичайно, що розквітом гри є дошкільний вік, однак і школяра не покидає бажання гратися, адже у грі він отримує можливість розслабитися та реалізу-

вати своє бажання ствердити себе. У грі розвивається уява, утверджуються образи фантазії, виниклі ідеї, створюються продукти діяльності, які є для дитини емоційно привабливими. Саме у грі, особливо в пору дитинства, виявляються ті якості, що в майбутньому становитимуть основу професійності. Важливість гри полягає також у тому, що вона надає дитині можливість пом'якшити, проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості. Поступово, з віком, ці якості в багатьох людей згасають. А без творчості, дитячої безпосередності, ризику, відриву від шаблонного, звичного підходу, не може бути розвитку особистості» [5, с. 5].

Висновки. В рамках процесуального підходу до творчості, коли мислення розглядається як творчий процес, на відміну від інших психічних процесів, дослідники дійшли висновку, що для процесу розв'язування творчої задачі головним є не стільки знаходження розв'язку, скільки самостійне формулювання проблеми, задачі. Визнано, що центральною ланкою творчості є дивергентне, нешаблонне мислення, здатне виходити за межі стандарту, спрямоване на пошук і знаходить декілька варіантів рішення проблеми, намагається по-новому «поглянути» на вже давно відоме.

Розвиток пізнавальних психічних процесів в молодшому шкільному віці характеризується тим, вони стають більш самостійними видами психічної діяльності, які мають свою мету, мотив та способи виконання: запам'ятовування – в діяльність цілеспрямованого, довільного заучування; сприймання – в діяльність спостереження, мислення – в діяльність розмірковування і т. ін.

Перспективи подальших досліджень: розробити методичні засоби активізації творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
2. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд. Смысл; изд. Эксмо, 2003. – 1136 с.
4. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления. – М. : Педагогика, 1975. – 303 с.
5. *Кульчицька О. І.* Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку // Обдарована дитина. – 1999. – №1. – С. 2–6.
6. *Лейтес Н. С.* Способности и одаренность в детские годы. – М. : Знание, 1984. – 79 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2-х томах / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
8. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
9. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
10. *Моляко В. А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86–95.
11. *Моляко В. А.* Психология творческой деятельности. – К. : Знание, 1978. – 47 с.
12. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены). – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
13. *Пойя Д.* Как решать задачу. – М. : Учпедгиз, 1961. – 207 с.
14. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
15. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – Москва, 1958. – 147с.

16. Типические особенности умственной деятельности младших школьников / под ред. С.Ф. Жуйкова. – М. : «Просвещение», 1968. – 232 с.
17. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
18. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977. – 208 с.
19. Энгельмейер П. К. Теория творчества. – СПб. : Книгоизд-ство “Образование”, 1910. – 209 с.
20. Эсаулов А. Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1979. – 200 с.
21. Guilford J. P. Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo, N. Y. Bearly Limited, 1986.
22. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Stenberg R. J. (Ed). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. – P. 32–75.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Brushlinskij A. V. Psihologija myshlenija i problemnoe obuchenie. – М. : Znanie, 1983. – 96 s.
2. Vertgejmer M. Produktivnoe myshlenie. – М. : Progress, 1987. – 336 s.
3. Vygotskij S. Psihologija razvitija cheloveka / L. S. Vygotskij. – М. : Izd. Smysl; izd. Jeksmo, 2003. – 1136 s.
4. Kudrjavcev T. V. Psihologija tehničeskogo myshlenija. – М. : Pedagogika, 1975. – 303 s.
5. Kulchytska O. I. Dyverhentne myslennia yak umova rozvytku tvorčosti ditei molodshoho shkilnogo viku // Obdarovana dytyna. – 1999. – №1. – S. 2–6.
6. Lejtes N. S. Sposobnosti i odarennost' v detskie gody. – М. : Znanie, 1984. – 79 s.
7. Leont'ev A. N. Izbrannye psihologičeskie proizvedenija : v 2-h tomah / A. N. Leont'ev. – М. : Pedagogika, 1983. – Т. 1. – 392 s.
8. Liublinska H. O. Dytiacha psykholohiia. – К. : Vyshcha shkola, 1974. – 355 s.
9. Matjushkin A. M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. – М. : Pedagogika, 1972. – 208 s.
10. Moljako V. A. Problemy psihologii tvorčestva i razrabotka podhoda k izucheniju odarennosti // Voprosy psihologii. – 1994. – №5. – S. 86–95.
11. Moljako V. A. Psihologija tvorčeskoj dejatel'nosti. – К. : Znanie, 1978. – 47 s.
12. Moljako V. A. Tvorčeskaja konstruktologija (prolegomeny). – К. : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
13. Pojja D. Kak reshat' zadachu. – М. : Uchpedgiz, 1961. – 207 s.
14. Ponomarev Ja. A. Psihologija tvorčestva. – М. : Nauka, 1976. – 303 s.
15. Rubinshtejn S. L. O myshlenii i putjah ego issledovanija. – Moskva, 1958. – 147 s.
16. Типические особенности умственной деятельности младших школьников / под ред. С. Ф. Жуйкова. – М. : «Просвещение», 1968. – 232 с.
17. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
18. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977. – 208 с.
19. Жентельмейер П. К. Теория творчества. – СПб. : Книгоизд-ство “Образование”, 1910. – 209 с.
20. Эсаулов А. Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1979. – 200 с.
21. Guilford J. P. Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo, N. Y. Bearly Limited, 1986.
22. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Stenberg R. J. (Ed). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. – P. 32–75.

Latysh N.M. Theoretical aspects of junior pupils' creative thinking study.

When solving the problem of preparing specialists who are able to solve tasks quickly and at a very high level, find out the outputs of complex, unusual situations, educating of creative personality becomes actual. From this perspective, research on creative thinking is important be-

cause it is responsible for new and unique approaches to solving emerging tasks. The interest of researchers in the problem of creativity and creative thinking is due to the fact that its development creates the basis for the formation of a fully developed, creative personality, able to solve complex, non-standard tasks. In the framework of the procedural approach to creativity, when thinking is considered as a creative process, unlike other mental processes, researchers have come to the conclusion that for the process of solving the creative task, the main thing is not finding the solution as an independent formulation of the problem, the task. It is defined that the central link of creativity is a divergent, unconventional thinking, able to go beyond the standard, aimed at searching and finds several solutions to the problem, trying to "glance" in a new way on already known. The development of cognitive mental processes in the junior school age is characterized by the fact that they become more independent kinds of mental activity, which have their purpose, motive and methods of execution: memorization – into the activity of purposeful, arbitrary learning; perception – in the activity of observation, thinking – in the activity of reasoning, etc.

Key words: creative thinking, creative task, stages of task solving, giftedness, junior school age.

Отримано 3.06.2019

УДК 159.92

Мазяр Олег Васильович

ПАТОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ: СУБОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД

Мазяр О. В. Патологічна стратегія: субособистісний підхід. У статті описується феномен патологічної стратегії, встановлено окремі властивості, показано її процесуальну специфіку у таких циклах діяльності як розуміння вихідної інформації, формування задуму, виникнення здогадок і попереднє рішення задачі. Патологічна стратегія діяльності, як і решта конструктивних стратегій, інтерпретуються з позиції субособистісного підходу, представленого авторською структурою особистості та уявленням про її динаміку. Охарактеризовано шлях формування патологічної субособистості, яка продукує відповідну стратегію діяльності. Її специфічне функціонування показано на прикладі особистісної проблеми Родіона Раскольнікова.

Ключові слова: стратегія, субособистість, особистісна проблема, рефлексія, імітація, досвід.

Мазяр О. В. Патологическая стратегия: субличностный подход. В статье описывается феномен патологической стратегии, установлены отдельные свойства, показана ее процессуальная специфика в таких циклах деятельности как понимание исходной информации, формирование замысла, возникновение догадок и предыдущее решение задачи. Патологическая стратегия деятельности, как и остальные конструктивные стратегии, интерпретируются с позиции субличностного подхода, представленного авторской структурой личности и представлением о ее динамике. Охарактеризован путь формирования патологической субличности, которая производит соответствующую стратегию деятельности. Ее специфическое функционирование показано на примере личностной проблемы Родина Раскольникова.

Ключевые слова: стратегия, субличность, личностная проблема, рефлексия, имитация, опыт.

Постановка проблеми та вихідні передумови. Рішення більшості вузьких теоретичних і прикладних проблем у психології залежить від розробки проблеми особистості. Зокрема, це стосується питань стратегіальної організації свідомості, оскільки поняття стратегії змикається з поняттям суб'єктності та спрямованості особистості. Мета теорій особистості – розробка універсальної схеми інтерпретації поведінки, яка відображатиме функціональні аспекти особистості й пояснюватиме варіативність і траєкторію розвитку суб'єкта. Рішення такого завдання стає реальним, якщо змоделювати релевантну структуру особистості і показати специфіку зв'язків її структурних елементів.

Субособистісний аналіз дає можливість цілісно й системно підійти до проблеми структури особистості, розглядати її динаміку у конкретній життєвій ситуації. Перевагою стає можливість вирішувати проблему індивідуальності в межах типологічного підходу. Відтак питання стратегіальної організації свідомості, які розробляються школою В.О. Моляко, можуть отримати нове трактування. Зокрема, субособистісний аналіз показує процес формування стратегій в умовах кореспонденції субособистостей, а також специфіку патологічної стратегії, унікальність якої полягає у поновлюваних поведінкових деструкціях і непродуктивності при збереженні загальної активності суб'єкта. Патологічна стратегія запобігає можливості навчання індивіда продуктивним способам діяльності і жорстко блокує творчий потенціал особистості.

Формулювання цілей. Основною метою статті є обґрунтування методу субособистісного аналізу особистісної проблеми на прикладі персонажу класичної художньої літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У відповідності із субособистісним підходом, особистість являє собою складну кореспонденцію психічних утворень Его та Альтер-Его, які є природними антагоністами, що створюють умову для фундаментального внутрішнього протиріччя. Особливості формування цього протиріччя і специфіка його нівелювання складають змістовні характеристики особистості, ступінь її цілісності і розвитку. Самоактуалізована особистість успішно перетворює це протиріччя у соціально прийнятну форму. У протилежному випадку виникають умови для особистісної стагнації.

Его є первинною сутністю людини, що продукує фізіологічні потреби. Основний функціональний принцип Его – насолода і досягнення домінуючої позиції. Соціальну сутність людини створює Альтер-Его, що формується шляхом інтеріоризації стандартів поведінки. Функціональне призначення Альтер-Его полягає у захисті Его (збереженні його відчуття психологічної сили), зниженні соціальної напруженості і формуванні компетентності суб'єкта.

Альтер-Его утворюється шляхом автономізації частини Его в результаті його перманентної фрустрації. Призначення Альтер-Его полягає у перетворенні імпульсів Его у соціально прийнятну форму. По мірі психічного дозрівання Его навчається гальмувати власну активність. В основі цього процесу лежать еволюційно закріплені механізми інтуїції, імітації та рефлексії,

що складають матрицю для розвитку трьох субособистостей Альтер-Его: Ситуативне Я (інтуїція), Імітоване Я (імітація) і Досвідне Я (рефлексія). При цьому саме Его стає тотожним Жадаючому Я (еквівалент Воно у психоаналізі).

У самоактуалізованому стані субособистості Альтер-Его є змішаними між собою (контамінованими). Це забезпечує їх найбільш ефективну внутрішню кореспонденцію, характер якої визначає стратегію ситуаційної активності. Така субособистісна конфігурація дозволяє суб'єкту здійснювати вибір релевантної форми поведінки.

Стратегія є інтегральним феноменом, який єднає соціально сформовані якості суб'єкта. Це – «генеральна програма дій, головний напрямок пошуку і розробки, який підпорядковує всі інші дії» [5, С. 25]. В.О. Моляко розуміє під стратегією домінуючу спрямованість, яка організовує діяльність для рішення завдання. У вузькому розумінні йдеться про систему когнітивних дій [6].

Назагал під стратегіями розуміють продуктивні способи вирішення проблем. Однак досвід психотерапевтичної практики доводить існування непродуктивної стратегії, яка отримала назву «феномену вимушеного повторення» [7]. Нівелювати її шляхом навчання чи тренінгу складно, оскільки у цьому випадку регулятор поведінки перебуває поза полем свідомості індивіда. Це детермінує стратегіальну ригідність, поведінкову інваріантність, брак тактичної гнучкості; вона блокує здатність навчатися, бути спонтанним й адекватним. Йдеться про *неможливість вирішувати проблему іншим способом*. Метафорично цю стратегію можна назвати «сізіфовою». Це – інфантильний фіксований спосіб поведінки, яка націлена на отримання насолоди, але при цьому суб'єкт є «зацікавленим» у відтворенні ситуації фрустрації [1; 7; 9]. Феномен вимушеного повторення продиктований неусвідомлюваним прагненням асимілювати частину досвіду, що не був успішно витісненим [2].

На прикладі конструкторської діяльності В. О. Моляко виділяє такі цикли діяльності: 1) розуміння вихідної інформації; 2) формування задуму; 3) виникнення здогадок і попереднє рішення задачі [5; 6].

Розуміння вихідної інформації. Суб'єкт оцінює завдання з позиції Ситуативного Я («дізнається», «звіряє»). Зазвичай він здатен порівняти завдання з власними знаннями і вміннями, а відтак зробити кореспонденцію Ситуативного Я і Досвідного Я («вирішував – не вирішував»). У стресовій ситуації така кореспонденція може бути блокована, і тоді суб'єкт виявляється нездатним до адекватних дій. Проте суб'єкту вдається «звірити» інформацію і виробити адекватне ставлення до неї, встановити її ознаки, відокремивши головне від другорядного. Виставлення реперних точок здебільшого здійснюється Ситуативним Я, яке синтезує релевантне уявлення. Це уявлення досягається шляхом постійно діючої кореспонденції субособистостей: Досвідне Я перекодує об'єктивну інформацію, редукуючи окремі елементи ситуацію, а Ситуативне Я змінює умову завдання, звіряючи окремі частини свого уявлення з об'єктивною реальністю і вносить корективи.

Формування задуму. Ступінь розуміння інформації визначає основні шляхи формування задуму рішення задачі. Суб'єкт може спиратися або на

більш знайому частину умови, або пояснювати менш знайому, або самостійно формулювати умову, надавши власну інтерпретацію завдання. Тут теж наявна кореспонденція Ситуативного Я і Досвідного Я, хоча набуває ваги Імітоване Я, яке ще на етапі розуміння інформації могло бути представлене маніфестацією авторитетної думки. Кінцевим продуктом задуму є провідний образ (ідея), який може бути схвалений Досвідним Я, але частіше Ситуативним Я. При цьому імітований образ може піддаватися трансформації під впливом інших субособистостей. Власне, участь усіх субособистостей є запорукою успіху задуму, оскільки він збалансовується з урахуванням об'єктивних умов ситуації, досвідом суб'єкта і думкою референтних осіб. Це сприяє усвідомленню структурних зв'язків і функціональних можливостей образу.

Виникнення здогадок і попереднє рішення задачі. У формулюванні припущення про рішення задачі значної ваги набуває інтуїція, яка спрямована на пошук Ситуативним Я релевантних аналогій із власного досвіду (Досвідне Я) або досвіду референтних осіб (Імітоване Я). Ситуативне Я зондує досвід, оперуючи умовою актуального завдання і численними ситуаційними нюансами.

В.О. Моляко виділяє 5 основних стратегій діяльності: стратегія пошуку аналогів, стратегія комбінаторних дій, стратегія реконструювання, універсальна стратегія і стратегія випадкових підстановок [6].

Стратегії пошуку аналогів, комбінаторних дій і реконструювання переважно спираються на кореспонденцію Ситуативного Я і Досвідного Я. Ресурси останнього визначають ступінь успішності стратегій. Однак провідним є Ситуативне Я, яке приймає рішення про прийнятність аналогій, перестановок певних елементів і механізмів, доцільності реконструкції готових моделей. Водночас можлива участь Імітованого Я як «постачальника» аналогів.

Комбінаторні дії можуть носити суто досвідний, імітований або досвідно-імітований характер. Це залежить від інтенсивності субособистісної кореспонденції. Стратегія випадкових підстановок, навпаки, є прийнятною при найбільш функціональному Ситуативному Я, його мінімальної кореспонденції з рештою субособистостей (а значить слабкою рефлексією). В окремих випадках така стратегія може розвинути в інвенційну обдарованість, коли суб'єкт вдало користується інтуїцією. Ситуативне Я немов вгадує найбільш оптимальне рішення, співвідносить ризики.

Універсальна стратегія є чи не найбільш ресурсною, адже представлена рівнозначною кореспонденцією всіх субособистостей. У цьому випадку гнучко спрацьовують і наслідування Імітованого Я, і рефлексія Досвідного Я, й інвенції Ситуативного Я.

Сізіфову стратегію продукує Патологічна Субособистість (ПС). Це еквівалент невдалого витіснення [2] та комплексу [8] у глибинній психології. ПС є виявом невдалої кореспонденції Его й Альтер-Его, що трансформується у субособистість, яка є структурним ущільненням на кшталт захисного щраму на місці неінтегрованих досвіду. ПС – це частина знань і практичних дій, які застрягли між субособистостями: Ситуативне Я не здатне осмислити, а Досвідне Я асимілювати отриманий досвід. Структурна закупорка призводить

до втрати цілісності особистості, виникненню фундаментального протиріччя. ПС стає сурогатом Альтер-Его, спробою компенсувати втрачене відчуття психологічної сили. Сенс утворення ПС полягає у заповненні особистісної порожнечі після дезінтеграції Альтер-Его. ПС є сурогатом особистості доти, доки Альтер-Его не знайде емоційних, інтелектуальних і поведінкових ресурсів для відновлення. Першочергово ПС є тимчасовою субособистістю, і це головна причина, чому вона спрямована на саморуйнування. Весь час функціонування ПС існує небезпека її дезінтеграції. Однак з часом вона здатна посилюватися настільки, щоби повністю замінити Альтер-Его.

ПС є імітацією дитячої моделі розвитку, коли внутрішня кореспонденція представлена більш повно і гармонійно. Тому у дорослій реальності кореспонденція стає можливою переважно через трансфер. Наявність ПС вказує на структурну слабкість Альтер-Его, жодна з субособистостей якого не впоралася з життєвим завданням. У Ситуативного Я бракує вербальних конструкцій для пояснення події; Досвідне Я гостро переживає некомпенсоване почуття приниження, але головне – в його арсеналі відсутня схожа модель минулого; Імітоване Я продукує лише зразки домінування, що є спробою задовольнити потребу у психологічній силі.

Якщо в онтогенезі Альтер-Его є перевертання Его, то ПС – це перевертання Альтер-Его. У структурно-функціональному аспекті ПС – це перевертання перевернутого. Вона робить «все так, але не так» як Альтер-Его. Це спроби знайти цілісність особистості, яка в Альтер-Его ситуаційно відсутня. Боротьба Альтер-Его і ПС є способом посилення першого.

Ключовою особливістю ПС є її націленість створювати певні ситуації, а не інтегруватися в соціум. Ця перцептивна викривленість формується довкола неасимільованого досвіду ПС. Результатом стає закритість від альтернативного досвіду і спонтанності. Сізіфова стратегія полягає в неефективності вирішення невротичних питань. При цьому суб'єкт може намагатися слідувати конструктивним стратегіям. Але що б він не робив – шукав аналогії, комбінував або реконструював дії, намагався діяти, спираючись на випадкові підстановки, – результат однаковий: неадекватне рішення і фрустрація. Конструктивні стратегії лишатимуться неефективними, оскільки головна мета ПС полягає не у вирішенні професійної задачі, а у неможливості вирішити життєві питання.

Ситуативне Я-ПС здатне пропускати, заперечувати або викривлювати значущі елементи вихідної інформації. Звісно, подібні помилки можуть мати місце і в Ситуативному Я, однак відмінність полягає в тому, що останнє можна навчити або перевчити, а при функціонуванні Ситуативного Я-ПС суб'єкт допускати помилки навіть за наявності необхідного досвіду і навчання.

ПС переймається власним неасимільованим досвідом, а значить дистанціюється від творчості і професійної досконалості. Її «творчість» може бути оригінальною, але не продуктивною, і призводить переважно до того, що суб'єкт частково втрачає зв'язок з об'єктивною реальністю. Спонтанність ПС деструктивна, оскільки провокує індивіда на такі відхилення від про-

фесійного стандарту, які перекреслюють задум. В еволюційному аспекті така стратегія спрямована на рефлексію події і спробу знайти рішення, хоча зазвичай це виявляється недостатнім для самостійного нівелювання ПС. У процесі вирішення часто продукується символіка, яка може бути сприйнята як прояв творчості. Однак це лише численні варіації довкола особистісної проблематики.

Пропонуємо розглянути поведінку Раскольников. Ф.М. Достоевським показана фабула формування його ПС. Деконтамінація його Альтер-Его спричинена конфліктом із Жадаючим Я (бажанням задовольнити матеріальні потреби). У вирішенні цього питання Раскольников зайшов у глухий кут, що призвело навіть до деякої атрофії Жадаючого Я, що об'єктивувалося у невротичному аскетизмі: «Он был задавлен бедностью; но даже стесненное положение перестало в последнее время тяготить его. Насущными делами своими он совсем перестал и не хотел заниматься» [4, С. 39].

Деконтамінація Альтер-Его виявилась у тому, що Ситуативне Я не справлялося з обставинами і не мало можливості черпати ресурси з Досвідного Я: «...чего люди больше всего боятся? Нового шага, нового собственного слова они всего больше боятся... А впрочем, я слишком много болтаю. Оттого и ничего не делаю, что болтаю. Пожалуй, впрочем, и так: оттого болтаю, что ничего не делаю. Это я в этот последний месяц выучился болтать, лежа по целым суткам в углу и думая... о царе Горохе» [4, С. 40]. Тому Ситуативне Я віддалялося від реальності: Раскольников вдавався до фантазування (стратегія випадкових підстановок): «В то время он и сам еще не верил этим мечтам своим и только раздражал себя их безобразною, но соблазнительною дерзостью» [4, С. 41]. Іншими словами, *розуміння вихідної інформації* викривлене, а Досвідне Я нездатне вирішувати задачу: «...а ты что, умник, лежишь как мешок, ничего от тебя не видать? Прежде, говоришь, детей учить ходил, а теперь пошто ничего не делаешь?» «— Я делаю... — нехотя и сурово проговорил Раскольников». «— Что делаешь?» «— Работу...» «— Каку работу?» «— Думаю, — серьезно отвечал он помолчав». «Настасья так и покатила со смеху. <...> «— Денег-то много, что ль, надумал? — смогла она наконец выговорить». «— Без сапог нельзя детей учить. Да и наплевать» [4, С. 64-65].

Раскольников під впливом перцептивних викривлень (деконтамінації Ситуативного Я) визначив для себе ситуацію як таку, що раніше не вирішував (некомпетентність Досвідного Я). Це основа деконтамінації Альтер-Его і необхідності замінити її ПС (у розумінні Раскольникова — особистісно оновитися). ПС фіксувалася після того, як він «безобразною» мечту як-то даже поневоле привик считать уже предприятием, хотя всё еще сам себе не верил» [4, С. 41]. Раскольников застряг між деконтамінованим Альтер-Его і слабкою ПС. Як зауважить Б.І. Бурсов: «Раскольников — мимовільний злочинець, заздалегідь знає, що виправдання своєму злочину йому не знайти. Проти того, щоби скоїти вбивство, в ньому повстає вся його людська природа, а до злочину тягнуть темні сили, в ній же закладені; зрештою він пасує перед ними, немов бажуючи зазнати, яка безодня безмірного падіння» [3, С. 63].

«Темні сили» є виявом ПС, яка формується у відповідь на дисфункцію Альтер-Его («світлих сил»). Раскольников «пасує» і «бажає знати падіння», тому що ПС як контаміноване психологічне утворення не залишає вибору. Він жадає «оновлення». З цієї причини після отримання інформації про місцеперебування Лизавети автор так описує його стан: «Он вошел к себе, как приговоренный к смерти. Ни о чем он не рассуждал и совершенно не мог рассуждать; но всем существом своим вдруг почувствовал, что нет у него более ни свободы рассудка, ни воли и что всё вдруг решено окончательно» [4, С. 97].

Раскольников при розумінні вихідної інформації вже перебував у патологічній реальності. Тому *формування задуму* відбувається під впливом випадкових людей, що розмовляють в трактирі про Альону Іванівну. «Но почему именно теперь пришлось ему выслушать именно такой разговор и такие мысли, когда в собственной голове его только что зародились... такие же точно мысли? И почему именно сейчас, как только он вынес зародыш своей мысли от старухи, как раз и попадает он на разговор о старухе?.. Станным всегда казалось ему это совпадение» [4, С. 100-101].

Альона Іванівна, взявши під заставу речі Раскольнікова, послабила його Імітоване Я (батьківський годинник ставив під сумнів його ідентифікацію з батьком) і Досвідне Я (обручка від сестри нагадувала про інцестуозні почуття). Ослаблене Ситуативне Я спровокувало деконтамінацію і необхідність регулювати активність, виходячи з іншої внутрішньої кореспонденції. Саме тому випадкові люди настільки легко заміщають Імітоване Я, а їхня розмова лягає в основу зухвалою плану злочину Раскольнікова.

Хибність задуму продиктована тією обставиною, що задача виявилась для Раскольнікова незнайомою, а значить Досвідне Я не могло допомогти Ситуативному Я спланувати злочин. Ситуативне Я не мало підтримки з боку реальної авторитетної людини. Тому Раскольникову імітує лінію поведінки історично віддалених особистостей (Лікурга і Наполеона). Підслухана розмова наблизилася «потворну мрію», оскільки це були реальні люди. Ілюзорність Імітованого Я-ПС створила хибне уявлення про те, що задум можливо реалізувати. Однак ПС виявилась нежиттєздатною, що точно кваліфіковано Порфирієм Петровичем: «Солгал-то он бесподобно, а на натуре-то и не сумел рассчитать. Вон оно, коварство-то где-с!».

Оскільки розуміння вихідної інформації і формування задуму є перекрученим й обмеженими структурними деформаціями виникнення здогадок, то й *попереднє рішення задачі* не могло бути позбавленим системних недоліків. Навіть сам Раскольников скептично оцінював свій план: «Ну зачем я теперь иду? Разве я способен на это? Разве это серьезно? Совсем не серьезно. Так, ради фантазии сам себя тешу...» [4, С. 40]. Після «проби» він не став ближчим до рішення: «Раскольников вышел в решительном смущении. Смущение это всё более и более увеличивалось» [4, С. 45].

Всі подальші дії Раскольнікова підтверджують, що його стратегія спрямована на провал злочину. ПС свідомо і несвідомо шукала самовикриття, по-

заяк у перспективі повинна поступитися оновленому Альтер-Его. У випадку з Раскольніковим деконтамінація ПС почалася незвично швидко.

Для сізіфової стратегії притаманне звуження сприймання і нездатність критично оцінювати варіанти розвитку подій. Раскольніков сприйняв як щось виняткове інформацію про те, що Лизавети ввечері не буде вдома. Він випускає з уваги, що Лизавета щодня відсутня вдома у певний час. Він не приймає до уваги, що ввечері в Альони Іванівни можуть бути відвідувачі, що, власне, й сталося. Іншими словами, ПС виявилась слабкою у прогностичних здібностях і в неї обмаль альтернативних варіантів поведінки.

Сізіфова стратегія має властивість дезорієнтувати суб'єкта. Він нездатний диференціювати головне і другорядне. Раскольніков за два тижні підготував муляж закладу для Альони Іванівни; подбав про петлю для сокири, що виявилось раціональним рішенням. Однак не вирішив питання про знаряддя вбивства. Раскольніков легковажно вирішив, що сокиру він неодмінно роздобуде у день скоєння злочину. Цей пункт плану повинен був стати ключовим для нього, оскільки визначав спосіб вбивства.

Найважливішою обставиною злочину стала нездатність Раскольнікова пограбувати жертву. Він не тільки не здійснив умілого пограбування, а й не зміг скористатися поцупленим. Це вкотре вказує на сурогатний характер ПС, її неспроможність планувати і досягати цілі. Симптоматично, що Раскольніков пише статтю, в якій фактично робить себе першим підозрюваним, а потім про неї забуває, не цікавиться її долею. Ще одним викривальним симптомом стає епізод із дзвіночками, коли він збуджує додатковий інтерес до своєї персони.

Висновки дослідження. Можемо виокремити три основні чинники, що визначають характер патологічної (сізіфової) стратегії діяльності:

1. Патологічна стратегія від початку спрямована на самовикриття Патологічної Субособистості, яка, витісняючи повноцінну особистість, принаймні тимчасово виконує функції саморегуляції.

2. Патологічна стратегія не досягає декларованих цілей і має своїм результатом фрустрацію, яка є основною метою її застосування.

3. Патологічна стратегія максимально дезорієнтує суб'єкта в ситуації, звужує його здатність оцінювати реальність і бути спонтанним у разі виникнення труднощів і відхилення від плану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Александр Ф.* Психоанализ: учение и терапия / Франц Александр // Тайна сознательного и бессознательного: хрестоматия / Сост. К. В. Сельченков. – Мн. : Харвест, 1998. – 496 с.
2. *Брилл А.* Лекции по психоаналитической психиатрии / Абрахам Брилл. – Екатеринбург : «Деловая книга», 1998. – 336 с.
3. *Бурсов Б. И.* Избранные работы: в 2-х т. / Борис Иванович Бурсов. – Л. : Художественная литература, 1982. – Т. 2. Личность Достоевского: роман-расследование. – 640 с.
4. *Достоевский Ф.* Преступление и наказание. – Л. : «Худож. лит.», 1974. – 560 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

6. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : «Освіта України», 2007. – 388 с.
7. *Фрейд З.* Очерки по психологии сексуальности / Зигмунд Фрейд. – Мн. : ООО «Попурри», 1999. – 480 с.
8. *Юнг К. Г.* Избранное / К. Г. Юнг. – Мн. : ООО «Попурри», 1998. – 448 с.
9. *Яценко Т. С.* Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Aleksander F.* Psikhoanaliz: ucheniye i terapiya / Frants Aleksander // Tayna soznatel'nogo i bessoznatel'nogo: khrestomatiya / Sost. K. V. Sel'chenok. – Мн. : Kharvest, 1998. – 496 s.
2. *Brill A.* Lektsii po psikhoanaliticheskoy psikhiatrii / Abrakham Brill. – Yekaterinburg : «Delovaya kniga», 1998. – 336 s.
3. *Bursov B. I.* Izbrannyye raboty: v 2-kh t. / Boris Ivanovich Bursov. – L. : Khudozhestvennaya literatura, 1982. – T. 2. Lichnost' Dostoyevskogo: roman-rassledovaniye. – 640 s.
4. *Dostoyevskiy F.* Prestupleniye i nakazaniye. – L. : «Khudozh. lit.», 1974. – 560 s.
5. *Zdíbností, tvorchíst', obdarovaníst': teoriya, metodika, rezul'tati doslídzhení / Za red. V. O. Molyako, O. L. Muziki.* – Zhitomir : Vid-vo Ruta, 2006. – 320 s.
6. *Molyako V. A.* Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeny) / Valentin Alekseyevich Molyako. – К. : «Osvita Ukrainy», 2007. – 388 s.
7. *Freyd Z.* Ocherki po psikhologii seksual'nosti / Zigmund Freyd. – Мн. : ООО «Попурри», 1999. – 480 s.
8. *Yung K. G.* Izbrannoye / K. G. Yung. – Мн. : ООО «Попурри», 1998. – 448 s.
9. *Yatsenko T. S.* Psikhologíchní osnovi grupovói psikhokorektsíi: navch. posíbnik / Tamara Semenívna Yatsenko. – К. : Libíd', 1996. – 264 s.

Mazyar O. V. Pathological strategy: subpersonal approach. The article describes the author's structure of personality, which is represented by four subpersonalities, formed on the basis of differentiation of the basic mental contradiction between natural and social elements. In accordance with the structure of the personality is shown the processual specificity of such cycles of activity as understanding of the source information, the formation of the plan, the emergence of guesswork and the preliminary solution of the problem. On the basis of the subpersonal analysis, the specificity of the formation of the main strategic measures was found: search of analogues, combinatorial actions, reconstruction, universal strategy and strategy of random substitutions. The phenomenon of the pathological strategy is analyzed, its fundamental symptomatology and certain behavioral properties are established. The author describes in detail the structural-dynamic aspects of the subpersonality formation that produces a pathological strategy of the vital activity. The functioning of the pathological subpersonality is shown on the example of the deployment of personal problems of Rodion Raskolnikov: the cognitive limitation and distortion of his understanding of the source information were analyzed, the main mistakes in the formation of the plan, the occurrence of guesses and the preliminary solution of the problem were discovered, and also the subject's general focus on achievement of the frustration reaction was substantiated.

Key words: strategy, subpersonality, personal problem, reflection, imitation, experience.

Отримано 2.05.2019

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Максьом К. В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому та юнацькому віці. В статті розглянуто основні концептуальні підходи до визначення емоційного інтелекту як соціально-психологічного феномену в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців. Викладено результати емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту у молоді. Проаналізовано особливості розвитку когнітивного, афективного і конативного компонентів емоційного інтелекту в підлітковому та юнацькому віці, визначено вікові особливості формування даних конструктів.

Ключові слова: емоційний інтелект, підлітковий вік, юнацький вік, емоційна обізнаність, емпатія, управління емоціями, самомотивація, розпізнавання емоцій.

Максём Е. В. Социально-психологические особенности развития эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте. В статье рассмотрено основные концептуальные подходы к определению эмоционального интеллекта как социально-психологического феномена в работах зарубежных и отечественных учёных. Изложено результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей развития эмоционального интеллекта у молодёжи. Проанализировано особенности развития когнитивного, аффективного и конативного компонентов эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте, определены возрастные особенности формирования данных конструктов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростковый возраст, юношеский возраст, эмоциональная осведомлённость, эмпатия, управление эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций.

Актуальність дослідження. Термін «емоційний інтелект» почали використовувати тільки у 1990-х роках в зарубіжній літературі, але за досить короткий проміжок часу він став предметом багатьох вітчизняних наукових досліджень. Така популярність обумовлена практичним інтересом до проблеми соціально-психологічних особливостей розвитку даного конструкту особистості. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту все частіше обговорюється як невід'ємна складова успішної людини, особливо в сферах управління та бізнесу (наприклад, на Всесвітньому економічному форумі емоційний інтелект включено до списку найважливіших компетенцій до 2020 року). На сьогодні вже існують розроблені тренінгові програми, що сприяють підвищенню рівня емоційного інтелекту, але вони спрямовані, здебільшого, на людей віком 20-50 років, що хочуть покращити за рахунок розвитку емоційного інтелекту свої управлінські якості. Крім того дані розробки досить часто не мають достатнього наукового підґрунтя. Аналізуючи концептуальні підходи до визначення емоційного інтелекту, а також структуру даного конструкту, доцільним є вивчення соціально-психологічних особливостей

розвитку емоційного інтелекту в підлітковому і юнацькому віці і розробка програм його розвитку на даних вікових етапах.

Стан наукового дослідження проблеми. Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 1990-х років. В працях американських психологів П. Селовея, Дж. Майєра, Д. Гоулмана проаналізовано і виділено структурні компоненти емоційного інтелекту; Р. Бар-Он вперше ввів термін «коефіцієнт емоційності»; Л. Виготський, С. Рубінштейн і А. Леонт'єв звернули увагу на єдність афективних та інтелектуальних процесів. Заслугують уваги праці Д. Люсіна, Г. Гарскової, І. Андрєєвої, А. Панкратової, Т. Березовської, С. Дерев'янка, Е. Носенко, Г. Березюк і О. Філатової, в яких розглянуті різноманітні підходи до структури емоційного інтелекту, представлені дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій, проаналізовано можливості розвитку емоційного інтелекту.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект.

Предмет дослідження – соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому і юнацькому віці.

Мета дослідження: проаналізувати вікові особливості розвитку емоційного інтелекту у молоді.

Задачі дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз існуючих концептуалізацій загальних закономірностей розвитку емоційного інтелекту.
2. Провести емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці.
4. Визначити вікові особливості розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту у молоді.

Виклад основного матеріалу. Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 1990-х років, хоча витоки концепції даного феномену можна побачити ще в давніх філософських вченнях (ідеї Аристотеля про взаємозв'язок когнітивних та емоційних процесів, протиставлення емоцій і розуму у філософів Нового часу, провідна роль емоцій і почуттів у теорії природного виховання Ж. Ж. Руссо і т.і.) [4]. Становленню поняття емоційного інтелекту як соціально-психологічного феномену передувала послідовна зміна точки зору вчених про співвідношення емоційних і пізнавальних процесів в структурі особистості. В працях американських психологів П. Селовея [2], Дж. Майєра [1], Д. Гоулмана [3] проаналізовано і виділено структурні компоненти емоційного інтелекту; Р. Бар-Он вперше ввів термін «коефіцієнт емоційності»; Л. Виготський, С. Рубінштейн і А. Леонт'єв звернули увагу на єдність афективних та інтелектуальних процесів. Заслугують уваги праці Д. Люсіна, Г. Гарскової, І. Андрєєвої, В. Москаленко, А. Панкратової, Т. Березовської, С. Дерев'янка, Е. Носенко, Г. Березюк і О. Філатової, в яких розглянуті різноманітні підходи до структури емоційного інтелекту [5], представлені дослідження з проблеми кон-

цептуалізації цього феномена, його функцій, проаналізовано можливості розвитку емоційного інтелекту та ін.

Таким чином, аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень з проблеми концептуалізації і проблем вимірювання емоційного інтелекту показав, що існує безліч підходів до визначення і розуміння даного конструкту, що доповнюють один одного. Об'єднує існуючі концепції розуміння емоційного інтелекту як здатності до ідентифікації та управління емоціями [6], а щодо уточнень компонентів даного конструкту й досі ведуться дискусії.

В наших попередніх дослідженнях була запропонована структурна модель емоційного інтелекту, що побудована на основі аналізу теоретичних і прикладних досягнень науковців у вивченні даного феномену і поєднує в собі структурні компоненти емоційного інтелекту з їх функціональною направленістю (таблиця 1). Адже саме практична спрямованість розвитку і використання емоційного інтелекту в життєдіяльності людини у 1990-х роках зумовила популярність книги Д. Гоулмана і пояснює великий попит на сучасні тренінги розвитку даного конструкту. Слід зауважити, що представлені структурні компоненти тісно взаємопов'язані між собою і окремий їх розвиток не дасть бажаних результатів. Але дана модель дозволяє підбирати комплекс вправ і їх послідовність для поступового розвитку потрібних здібностей і якостей.

Таблиця 1.

Структурна модель емоційного інтелекту

Структурні компоненти	Форми прояву	Функції
Когнітивний компонент	<ul style="list-style-type: none"> • Ідентифікація емоцій • Усвідомлення і аналіз емоційних проявів • Встановлення причинно-наслідкових зв'язків в емоційній сфері 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Інтерпретативна ✓ Комунікативна
Афективний компонент	<ul style="list-style-type: none"> • Управління емоціями • Ціннісні орієнтації • Емоційне ставлення • Емпатія 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Регулятивна ✓ Стресозахисна ✓ Комунікативна
Конативний компонент	<ul style="list-style-type: none"> • Спрямованість на емоційне пізнання • Емоційна активність • Самомотивація 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Активізуюча ✓ Комунікативна

Також, аналізуючи дану модель можна помітити, що комунікативну функцію виконують всі три виділені структурні елементи, що підкреслює значний вплив емоційного інтелекту саме на комунікативні навички особистості, що в свою чергу і сприяє успішності життєдіяльності людини в соціумі.

Базуючись на даній структурній моделі для аналізу вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту у молоді було проведено емпіричне до-

слідження за допомогою методики М. Холла. Питання даної анкети розбиваються на 5 шкал («емоційна обізнаність», «управління своїми емоціями», «самотивація», «емпатія», «розпізнавання емоцій інших людей»), які дозволять проаналізувати особливості розвитку зазначених структурних компонентів емоційного інтелекту молоді. Респондентами виступила молодь м. Чернігова підліткового і юнацького віку.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що у молоді всі структурні компоненти емоційного інтелекту ще продовжують розвиватися, при цьому в підлітковому віці середні показники емоційного інтелекту будуть значно відрізнятися від середніх показників респондентів юнацького віку.

В результаті проведеного дослідження було отримано наступні дані, що представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Середні показники емоційного інтелекту за методикою М. Холла

Шкала	Середній показник по всім респондентам (n=40)	Стандартне відхилення	Середній показник по респондентам підліткового віку (n=20)	Стандартне відхилення	Середній показник по респондентам юнацького віку (n=20)	Стандартне відхилення
Емоційна обізнаність	7.65	4.64	6,00	4.55	9.30	4.22
Управління своїми емоціями	1.9	7.48	-1.95	6.61	5.75	6.32
Самотивація	7.65	6.35	4,00	6.32	11.30	3.83
Емпатія	7.8	6.04	4.20	5.15	11.40	4.59
Розпізнавання емоцій інших людей	6.18	6.89	1.75	6.57	10.60	3.63
Інтегративний рівень	30.98	22.11	14.50	15.56	47.45	13.77

Отже, отримані дані свідчать про те, що емоційний інтелект молоді має низький рівень розвитку, що підтверджує припущення про те, що даний конструкт в підлітковому віці ще тільки формується. Крім того, середні показники респондентів юнацького віку вищі за всіма шкалами методики, що також підтверджує нашу гіпотезу.

Проведений статистичний аналіз достовірності різниці середніх за допомогою t-критерія Стьюдента (таблиця 3) свідчить про статистично значущі відмінності за показниками всіх шкал методики між групами респондентів підліткового і юнацького віку.

Цікавим є те, що найменше різняться між собою показники шкали «Емоційна обізнаність», яка відповідає когнітивному компоненту структури емоційного інтелекту. Отже, можна зробити припущення про те, що когнітивний

компонент емоційного інтелекту формується швидше, в той час, як афективний і конативний компоненти в підлітковому віці є ще недостатньо сформованими. Враховуючи функції, які виконують дані компоненти, цим можна пояснити і вікові соціально-психологічні особливості підліткової комунікації.

Таблиця 3.

Результати статистичного аналізу із застосуванням t-критерію Стьюдента

Шкала	Значення t-критерію (двовибірковий, для незалежних вибірок)	Рівень значимості відмінностей
Емоційна обізнаність	-2,381	$p \leq 0,05$
Управління своїми емоціями	-3,766	$p \leq 0,01$
Самотивація	-4,416	$p \leq 0,01$
Емпатія	-4,668	$p \leq 0,01$
Розпізнавання емоцій інших	-5,273	$p \leq 0,01$
Інтегративний рівень	-7,091	$p \leq 0,01$

Проведений кореляційний аналіз отриманих даних (таблиця 4) показує також прямий сильний взаємозв'язок показників окремих шкал методики із інтегративним показником, що підтверджує важливість розвитку всіх компонентів емоційного інтелекту для ефективної комунікації. Та знову ж таки, бачимо, що у молоді рівень значимості взаємозв'язку загального рівня емоційного інтелекту саме зі шкалою «Емоційна обізнаність» менше, ніж з рештою шкал. Такі результати дають можливість зрозуміти, що для побудови ефективної програми розвитку емоційного інтелекту в молоді потрібно спиратися на розвиток саме афективного і конативного компонентів емоційного інтелекту, в той час як більшість сучасних тренінгових програм розвитку емоційного інтелекту базуються на роботі з когнітивними функціями.

Висновки. Аналіз існуючих досліджень з проблеми концептуалізації і проблем вимірювання емоційного інтелекту показав, що існує безліч підходів до визначення і розуміння даного конструкту, що доповнюють один одного. Об'єднує існуючі концепції розуміння емоційного інтелекту як здатності до ідентифікації та управління емоціями. Доречним є виділення в структурі емоційного інтелекту когнітивного, афективного і конативного компонентів.

Отримані дані емпіричного дослідження свідчать про те, що емоційний інтелект молоді має низький рівень розвитку. Але при цьому – середні показники респондентів юнацького віку вищі за всіма шкалами методики. Це підтверджує припущення про те, що даний конструкт в підлітковому віці ще тільки формується і продовжує розвиватися в юнацькому віці.

Менш помітними віковими відмінностями розвитку емоційного інтелекту молоді виявилися в когнітивному компоненті його структури. Отже, доречним є припущення про те, що когнітивний компонент емоційного інтелекту фор-

мується швидше, в той час, як афективний і конативний компоненти в підлітковому віці є ще недостатньо сформованими. Враховуючи функції, які виконують дані компоненти, цим можна пояснити і вікові соціально-психологічні особливості підліткової комунікації.

Менш помітними вікові відмінності розвитку емоційного інтелекту молоді виявилися в когнітивному компоненті його структури. Отже, доречним є припущення про те, що когнітивний компонент емоційного інтелекту формується швидше, в той час, як афективний і конативний компоненти в підлітковому віці є ще недостатньо сформованими. Враховуючи функції, які виконують дані компоненти, цим можна пояснити і вікові соціально-психологічні особливості підліткової комунікації.

Таблиця 4.

**Значимі показники кореляційного аналізу
(коефіцієнт кореляції Пірсона)**

Шкала		Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Інтегративний рівень
Емоційна обізнаність	коефіцієнт кореляції						0,373
	рівень значимості						$p \leq 0,05$
Управління своїми емоціями	коефіцієнт кореляції			0,732		0,515	0,761
	рівень значимості			$p \leq 0,01$		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
Самотивація	коефіцієнт кореляції		0,732		0,454	0,649	0,813
	рівень значимості		$p \leq 0,01$		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
Емпатія	коефіцієнт кореляції			0,454		0,705	0,721
	рівень значимості			$p \leq 0,01$		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
Розпізнавання емоцій інших людей	коефіцієнт кореляції		0,515	0,649	0,705		0,884
	рівень значимості		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$		$p \leq 0,01$
Інтегративний рівень	коефіцієнт кореляції	0,373	0,761	0,813	0,721	0,884	
	рівень значимості	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	

Проведений кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних показує також прямий сильний взаємозв'язок показників окремих шкал методики М. Холла із інтегративним показником, що підтверджує важливість розвитку всіх компонентів емоційного інтелекту для ефективної комунікації. Такі результати дають можливість зрозуміти, що для побудови ефективної програми розвитку емоційного інтелекту молоді потрібно спиратися на розвиток саме афективного і конативного компонентів емоційного інтелекту, в той час як більшість сучасних тренінгових програм в сфері емоційного інтелекту базуються на роботі з когнітивними функціями (які у молоді, за результатами дослідження, випереджають розвиток інших компонент). Нерівномірний розвиток структурних компонентів емоційного інтелекту може призвести до проблем в комунікації і в життєдіяльності людини в цілому.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробці і впровадженні ефективної комплексної програми розвитку емоційного інтелекту, яка враховує вікові особливості молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mayer J. D. A new field guide to emotional intelligence. / J. D. Mayer // *Emotional intelligence in everyday life*. – 2006. – №2. P.3-26.
2. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence // Sternberg R. *Handbook of Intelligence*. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. – P. 396-420.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2008. – 478 с.
4. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Е. Л. Носенко // *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія*. – 2012. – Т. 20, вип. 18. – С. 116-122. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2012_20_18_20.
5. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. / О. М. Собченко // *Наука. Релігія. Суспільство*. – 2010. – №4. – С.85-87.
6. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич // *Вестник практической психологии образования*. – 2005. – № 3(4). – С. 4 – 10.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Mayer J. D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life*, 2, 3-26.
2. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 396-420.
3. Goulman D. (2009). *Emocional'nyj intellekt [Emotional intelligence]*. Vladimir: VKT [in Russian].
4. Nosenko E. L. (2012). *Emocijnij intelekt jak forma pojavu vazhivoї skladovoї osobistisnogo potencialu – reflektivnoї svidomosti [Emotional intelligence as a form of manifestation of an important component of personal potential - reflexive consciousness]* *Visnik Dnipropetrovsk'kogo universitetu. Ser. : Pedagogika i psihologija*. Vol. 20/18, 116-122. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2012_20_18_20 [in Ukrainian].
5. Sobchenko O. M. (2010) *Zdibnosti u strukturi emocijnogo intelektu jak faktor formuvannja osobistosti [Ability in the structure of emotional intelligence as a factor in the formation of personality]* *Nauka. Religija. Suspil'stvo*. Vol. 4, 85-87[in Ukrainian].
6. Jurkevich V. S. (2005) *Problema jemocional'nogo intelektta [The problem of emotional intelligence]* *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija*. Vol. 3(4), 4-10 [in Ukrainian].

Maksom K. V. Socio-psychological peculiarities of the development of emotional intelligence in adolescence and in youthful age. The article deals with the main conceptual approaches to the definition of emotional intelligence as a socio-psychological phenomenon in the work of foreign and domestic scientists. The analysis of research has shown that there are many approaches to the definition and understanding of this construct complementing each other. Combines existing concepts with the fact that emotional intelligence is understood as the ability to identify and control emotions. It is advisable to allocate cognitive, affective and connotative components in the structure of emotional intelligence. The article presents the results of an empirical study of socio-psychological peculiarities of the development of emotional intelligence in youth. The obtained data testify that young people's emotional intelligence has a low level of development. However, at the same time - the average indicators of respondents of youthful age are higher on all scales of the methodology. This confirms the assumption that this construct in adolescence is still formed and continues to develop in youthful age. The peculiarities of development of cognitive, affective and connotative components of emotional intelligence in adolescence and youthful age are analyzed. The age-old peculiarities of constructing these constructs are determined. Less noticeable age differences in the development of the emotional intelligence of young people were in the cognitive component of its structure. Consequently, it is appropriate to assume that the cognitive component of emotional intelligence is formed more rapidly, while the affective and connotative components in adolescence are still underdeveloped. Given the functions that perform these components, this can explain the age-old socio-psychological characteristics of adolescent communication. Prospects for further research are seen in the development and implementation of an effective comprehensive program for the development of emotional intelligence that takes into account the age-old features of young people.

Keywords: emotional intelligence, adolescence, youthful age, emotional awareness, empathy, emotional control, self-motivation, emotional recognition.

Отримано 20.05.2019

УДК 159.9.078

Мирошниченко Сергій Олександрович

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНИМИ ПСИХОЛОГАМИ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Мирошниченко С. О. Специфіка використання професійного мислення практичними психологами у складних життєвих ситуаціях. У статті проаналізовано поняття професійного мислення практичного психолога, як інструменту прийняття рішень у складних життєвих ситуаціях. Також перераховані характеристики особистості практичних психологів, які приймають участь у практичній реалізації професійного мислення в умовах суб'єктивно актуальних життєвих ситуаціях. Розглянуті особливості суб'єктивного світосприйняття актуальної дійсності, за допомогою яких отримані дані з актуальних схем поведінки у складних життєвих ситуаціях. Подані результати дослідження особливостей компонентів професійного мислення практичних психологів в залежності від їх особистісного світосприйняття.

Ключові слова: професійне мислення, складна життєва ситуація, важка життєва ситуація, світосприйняття, особистість, саморегуляція, рефлексивність, прийняття рішень, творчість.

Мирошниченко С. А. Специфика использования профессионального мышления практическими психологами в сложных жизненных ситуациях. В статье проанализированы понятие профессионального мышления практического психолога как инструменте принятия решений в сложных жизненных ситуациях. Также перечисленные характеристики личности практических психологов, участвующих в практической реализации профессионального мышления в условиях субъективно актуальных жизненных ситуациях. Рассмотрены особенности субъективного мировосприятия актуальной действительности, с помощью которых, получены данные актуальных схем поведения в сложных жизненных ситуациях. Предоставлены результаты исследования особенностей компонентов профессионального мышления практических психологов в зависимости от их личного мировосприятия.

Ключевые слова: профессиональное мышление, сложная жизненная ситуация, тяжелая жизненная ситуация, мировосприятие, личность, саморегуляция, рефлексивность, принятие решений, творчество.

Вступ. Постійно перебуваючи в умовах розв'язання складних життєвих ситуацій, практичні психологи мають активно використовувати свої знання. В умовах постійно змінюваної ситуації професійні знання використовуються як інструментальна функція особистості, що призводить до суб'єктивної активності у скрутних випадках. Важливою умовою при використанні особистісних характеристик у прийнятті рішень є світосприйняття особистістю актуальної дійсності, яка є лоном використання однакових знань з різним результатом. Саме тому особистісне сприйняття складних життєвих ситуацій призводить до активізації професійного мислення, як допоміжного інструменту ефективного виходу зі скрутного становища. В цьому контексті постає питання, які частини професійного мислення практичного психолога використовуються при виникненні складної життєвої ситуації.

Вихідні передумови. Важливу роль у використанні професійного мислення грає сама особистість та її характеристики. В даному питанні важливу роль відіграє досвід у багатьох проявах. Він розглядається, як сталі стереотипи в результаті використання когнітивних стилів поведінки (М. А. Холодная) або соціального досвіду (К. О. Абульханова-Славська). Професійне мислення практичного психолога досліджується, як компетентність професіоналізму особистості (А. К. Маркова); у вигляді мисленневих процесів (О. О. Полякова); як процесу самопізнання (А. В. Петровський); як творчий підхід до вирішення задач (С. Д. Максименко, В. В. Петухов); як саморегуляцію мислення практичного психолога (Н. І. Пов'якель). Незалежно від того, як трактується професійне мислення, компоненти якого використовуються у актуальній, для фахівця, дійсності, які в свою чергу мають різне визначення. Так актуальна дійсність у вигляді складних життєвих ситуацій може розглядатись, як: критична ситуація (Н. В. Грішина), скрутні обставини (Т. М. Титаренко), життєві колізії (Н.В. Сохань), важкої ситуації (Є. Є. Данілова, Г. В. Залевський), як сприйняття об'єктивних подій за допомогою суб'єктивної інтерпретації (І.В. Михайлова). Важливе питання відкрите до дослідження, а саме те як фахівці, а в нашому випадку практичні психологи, використовують своє професійне мислення у складних життєвих ситуаціях.

Мета: визначити, які характеристики професійного мислення практичних психологів використовуються у складних життєвих ситуаціях.

Викладення основного матеріалу. Професійне мислення кожного фахівця важливе не тільки особисто для нього але і для його оточення. Саме у даному контексті важливо виділити професійне мислення практичного психолога, тому що саме він має ті знання, які допомагають йому та оточуючим приймати рішення до дій. Професійне мислення у кожному її трактуванні має посилення на суб'єктивність особистості.

Погляди на професійне мислення вчені намагаються пояснити за допомогою різних сторін особистості. Так під професійним мисленням, А.К. Маркова, розуміла професійну компетентність у вигляді діяльності спрямованої на отримання нових знань про особисту професійну галузь, прийняття рішень у професійній діяльності та утворень нових стратегій поведінки [7, с. 72]. Так як для психолога галузь роботи не завершуються стінами його кабінету, адже його професіоналізм потребує постійного особистісного розвитку, постійної мотивації на досягнення майстерності, тобто саморозвитку [17].

Важливо зазначити що, професійне мислення повинно дозволяти успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності тобто швидко, точно і оригінально вирішувати проблемні задачі різної складності [15, с. 143]. З досліджень професійного мислення фахівців з різних галузей, О.О. Полякова зробила висновок, що професійне мислення відображається у рефлексивній розумовій діяльності особистості і спрямовано на вирішення професійних задач. Як результат у особистості розвиваються такі характеристики особистості, як: рефлексія, аналіз та планування [15].

Виходячи з того що практичний психолог має свій особистий погляд на певну життєву ситуацію, то важливо вказати на необхідність використання креативності, як творчого компоненту особистості психолога. Креативність визначається з точки зору швидкості мислення, спроможністю визначати проблему, породжувати ідеї, робити поведінку нестандартною, вирішувати проблеми за допомогою рефлексивних навичок [2]. На важливість творчості у мисленні вказував В.В. Петухов, називаючи мислення процесом вирішення задач у творчому процесі [10]. Сама творчість є частиною існування психолога у професійній галузі, і являє собою професійну компетентність. Вона дає змогу постійно розвиватись особистості, по новому відтворювати себе у життєвих ситуаціях, приймати рішення у складних питаннях та гнучко змінювати соціальні ролі [3].

Рефлексивні навички приймають участь не тільки у творчому процесі, але являючи собою важливим елементом професійного мислення. Використовуючи рефлексію практичний психолог спроможний уявляти співрозмовників на різних рівнях, як тих хто може пізнавати один одного та будувати образи співрозмовників. Сучасні дослідження професійної рефлексії практичних психологів, вказують на важливість присутності когнітивних стилів поведінки, полезалежності, інтернального локус контролю [13; 14]. На рівні з рефлексивними навичками, при дослідженні професійного мислення психолога досліджують властивості мислення особистості, що вказує на взаємозв'язок особистісних характеристик психологів у вигляді: рефлексивності, допитливості, креативності, усвідомлюваності особистої поведінки [3].

Гнучко перемикаючись серед ролей та стилів поведінки практичний психолог використовує активність на різних рівнях, що є показником саморегуляції професійної діяльності, яка в свою чергу вказує поєднання практичної спрямованості, конструктивності та конкретності [12].

Оперування різними стилями поведінки дає змогу по різному підходити до вирішення однакових питань, але саме тут залежить від самого психолога, яка він буде себе вести. На нашу думку в даному контексті важливі особистісні характеристики психолога - допитливість та ризиковість. У фахівця, який постійно розвивається і пізнає себе, буде більше інструментів у ситуаціях ризику. Петровський зазначає, що самопізнання розгортається в контексті вирішення особистістю різних видів задач. До першого виду задач відносять систему вимог актуального оточуючого середовища, які виникають по відношенню до особистості. Другий тип задач пов'язаний на формування особистого образу у представників які постійно знаходяться поряд з особистістю. Третій тип задач відображає здатність ставити мету та усвідомлювати необхідність її досягнення у контексті актуальних умов. Останній тип відображає здатність особистості самодосліджувати себе [9]. В цій схемі особистість може існувати в контексті певних сталих схем поведінки і тому, саме тут важлива ризиковість особистості, тобто здатність використати інший спосіб поведінки, який ще не використовувався у даних умовах. Саме тут виникає конфліктна ситуація можливості спроможності зробити якийсь крок до дії або використати сталий механізм поведінки. В такому контексті складна життєва ситуація визначається як ситуація пізнавальної активності у вигляді діяльності спрямованої на побудування сприятливого образу зовнішнього об'єкту [9, с.113]. Виходячи з вищезазначеного ми вважаємо, що професійне мислення практичного психолога має включати такі особистісні характеристики, як ризиковість та допитливість.

Для ефективного використання особистих стилів поведінки, практичний психолог має бути лабільним до постійно змінюваних умов. Практична складова мислення відображає розуміння актуальної життєвої ситуації, вміння опанувати копінг-стратегію, розвиненість наочно-образного мислення, та усвідомленість своєї відповідальності у прийнятті рішень перед іншими [19, с. 239]. Наочно-образному компоненту професійного мислення практичного психолога відводиться багато уваги. За допомогою просторового будування образу суб'єкта, практичний психолог може зібрати та використати багато інформації. Будуючи образ суб'єкта практичний психолог прослідковує феноменологічний прояв поведінки, причини цієї поведінки, аналіз внутрішніх та зовнішніх характеристик суб'єкта, порівняння побудованого просторового образу зі суб'єктністю об'єкта дослідження, формування професійної картини світу психолога[6].

Професіоналізм практичного психолога залежить від його відношення до самого себе, до особистих знань, від постійної роботи над механізмами поведінки - всі ці види активності залежать від позитивної мотивації саморозвитку психолога та відповідальності у складних життєвих ситуаціях [17;20].

З нашої точки зору перелічені характеристики професійного мислення мають розглядатись, як цілісний взаємопов'язаний комплекс і мають доповнюватись з точки зору механізмів поведінки у соціумі. Серед таких типів внутрішньої і зовнішньої поведінки ми виділяємо: здатність контролювати ситуацію, самоопановувати себе, мати здатність оцінювати об'єктивно особисті здібності, усвідомлювати наявність самоствердження, вміння схвалювати особисті дії, усвідомлювати сталі механізми поведінки та важливість самозвинувачення. Всі ці перелічені характеристики особистості мають відображати елемент професійного мислення практичних психологів, як ті, що допомагають робити життєвий вибір. В даному контексті слід вказати на важливу роль світосприйняття або сформованої суб'єктивної картини, які за допомогою соціальної поведінки призводять до нових складних життєвих ситуацій, які в свою чергу активізують життєву творчість особистості [18].

Професійне мислення практичного слід розглядати з точки зору спрямованості, конкретності та конструктивності, саме тому воно характеризується з боку: спроможності виділяти та аналізувати поліпроблемні питання та прогнозувати їх наслідки; гнучкості особистості; відповідальності; оперативності; пізнавально-перетворюючого; спроможності якісно змінювати отриману інформацію; вміння приймати рішення «тут і зараз» та ставити мету; мати вольову і мисленнєву самоорганізацію та саморегуляцію; прогностичності, стресостійкості, рефлексивності та творчості [11].

Спираючись на вищевказане, визначаємо професійне мислення практичного, як суб'єктну активність у вигляді рефлексії у актуальній для психолога дійсності спрямованої на себе та безпосередніх учасників, де активізується процес самомотивації, постановки мети, побудови плану поведінки і дає змогу оцінити отримані результати з подальшим, якісно кращим прогнозуванням дій. Для більш точної діагностики професійного мислення, нами було виділено критерії: просторовості - відображає вміння оперувати просторовими образами та нестандартно їх змінювати; флексибільності - включає рефлексивність, практичність, гнучкість, допитливість; антиціпаційності - уособлює вміння планувати свої рішення, ризиковість особистості, навички контролю над ситуацією, здатність самоопановувати поведінку та мати адекватний рівень інтернальності; суб'єктивності - відображає рівень здатності позитивно переоцінювати себе та інших, рівень позитивної самомотивації, здібності самостверджуватись, мати навички самосхвалення, наявність сталих стилів поведінки, мати навички саморегуляції; суб'єктної активності - прийняття відповідальності та здатності приймати рішення в складних життєвих ситуаціях.

Поняття складних життєвих ситуацій в більшості випадків зводиться до трактування її як, якісно обумовленого внутрішніми та зовнішніми факторами фрагменту дійсності, на суб'єктивному рівні сприймаемого у якості психологічного утруднення [5]. Що стосується реакції особистості у складній життєвій ситуації, то вона може проявляти на різних рівнях особистості: когнітивній, емоційній та поведінковій. Когнітивний компонент відображає оцінку якості суб'єкта про стан життя, безпеки, підтримки зі сторони інших.

Емоційний компонент відображає прояв особистості на рівні соціальної активності. Поведінкова складова являє комплекс стратегій поведінки, які були сформовані на основі життєвого досвіду[8].

Життєві ситуації розглядаються, як складні в контексті актуальних зовнішніх відносин: проблеми у міжособистісних взаєминах; виникнення проблем особистісного розвитку; складності у виконанні повсякденних обов'язків; виникнення ризиків та загрози життя людини; проблеми соціальної адаптації[16].

З точки зору сприйняття актуальної дійсності слід виділити те, як практичні психологи інтерпретують актуальну дійсність. В даному контексті слід спиратись на думки Ф.Є. Василюка. Згідно його теорії, існують чотири типи світосприйняття: перший - «зовнішній легкий та внутрішній простий», другий - «зовнішній важкий та внутрішній простий», третій - «зовнішній важкий та внутрішній простий», четвертий - «зовнішній важкий та внутрішній складний». Кожний з цих типів відображає відношення до актуальної життєвої ситуації у виді важкої або складної ситуації [1].

Перший тип світосприйняття відображає відношення суб'єкта до оточуючого середовища, як до легкого, який не породжує проблеми. Внутрішній вимір для особистості має звичайну природу без яких не будь складностей і він сприймається, як простий. Головний принцип існування суб'єкта - задоволення, який відображає обесцінювання кожної проблеми, яка в свою чергу може дати поштовх для саморозвитку. Другий тип відображає сприйняття зовнішнього оточення, як важкого, внутрішнього - як простого. Особистість, яка має такий тип світосприйняття буде спрямовувати свою діяльність на досягнення потреби в майбутньому, але при умові простоти внутрішнього виміру буде відсутній особистісний зріст. Що стосується третього типу світосприйняття, слід зазначити про велику кількість цінностей, якими керується особистість і який допомагає приймати подальші рішення. В даному випадку труднощі сприймаються, як щось звичайне, тому що самобудова особистості супроводжується розвиненою саморегуляцією. Четвертий тип «зовнішній важкий та внутрішній складний» являє собою постійний саморозвиток особистості. Кожен раз коли особистість стикається зі складною життєвою ситуацією, вмикається головний принцип - творчість, який в свою чергу допомагає нестандартно вийти з ситуації. Якщо особистість буде стикатись з неможливістю зробити щось необхідне, то буде вмикатись притаманне лише даному типу сприйняття, новоутворення - воля, яка допоможе компенсувати внутрішню неспроможність діяти у скрутних ситуаціях[1].

В нашому дослідженні прийняло участь 125 учасників, які пройшли опитування за такими методиками та анкетами: методика «Тип мислення» (Г.В. Рязапкіна); опитувальник для діагностики практичної спрямованості мислення (Л.П. Урванцева – Н.В. Володіной); опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Є.Ф. Бажин – Є.А. Галикіна); методика дослідження рівня рефлексивності (А.В.Карпов, В.В. Понаморйова); методика для психологічної діагностики опановуючої поведінки у стресових та проблемних для особистості ситуаціях (Л.І. Васерман); тест подолання важких жит-

тевих ситуацій (адаптація Н.Є. Водоп'янової); методика «Діагностика особистої креативності» (Є.Є. Тунік); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова); опитувальник «Особистісне світосприйняття»; міні твір «Мої складні життєві ситуації». Завдяки цим методикам ми отримали інформацію о характеристиках професійного мислення практичних психологів, які вони схильні використовувати у актуальних для них складних життєвих ситуаціях. За допомогою міні твору «Мої складні життєві ситуації» ми об'єднали респондентів у групи за критерієм відносин до складних життєвих ситуацій і отримали групу «А» з акцентом на складні життєві ситуації у відношенні «Саморозвитку», групу «В» - «Сім'я», групу «С» - «Захист», групу «D» - «Фінанси», групу «Е» - «Здоров'я». За результатами кореляційного аналізу за критерієм Спірмена ми отримали значимі кореляційні зв'язки між типами світосприйняття та характеристиками професійного мислення (Табл.1.).

Представники групи «А», маючи спрямованість на складні життєві ситуації у відношенні «Саморозвиток» мають різну спрямованість професійного мислення. Представники з «Зовнішнім легким та внутрішнім простим» виміром мають підвищений інтернальний контроль, що може призводити до відсутності спрямованості до саморозвитку і зацикленні на самій проблемі без подальшого її вирішення. Також в ситуації сильного вираження даного типу світосприйняття у представників зменшується показник «Самосхвалення», що відображає неспроможність респондентів робити конкретні дії у прийнятті рішень діяти. Респонденти з «Зовнішнім важким та внутрішнім простим» типом світосприйняття схильні планувати свою діяльність, але в той же час вони не схильні контролювати актуальну ситуацію. Слід зазначити, що практичні психологи з акцентом на проблемні ситуації у відношенні «Саморозвиток», не приділяють багато уваги саморегуляції. В даному випадку акцент на зовнішній дійсності є профілактикою відсутності формування сталих схем поведінки. Третій тип світосприйняття не вказав на важливі характеристики професійного мислення, так як він є мінімально виражений у групі. Останній тип світосприйняття респондентам характерно планувати рішення проблеми і не мати схильності до планування у далекій перспективі, що в свою чергу вказує на їх зорієнтованість на актуальні ситуації. Також представникам цього світосприйняття у групі притаманно контролювати ситуації і свою поведінку у ній використовуючи при цьому інструменти позитивної самомотивації та переоцінки (див. табл. 1.).

Аналізуючи показники у групі з акцентом на складні життєві ситуації у відношенні «Сім'я» за групами першого та другого типів світосприйняття слід вказати на їх ідентичність у характеристиці «Планування рішення проблеми», але у випадку першого типу респонденти планують рішення заради втечі від відповідальності. Представники третього типу характеризуються наявністю негативної переоцінки ситуацій, що в свою чергу вказує на складність внутрішнього світу. «Зовнішній важкий та внутрішній складний тип світосприйняття» зумовлює активізацію самозвинувачення та збільшення екстернальності локус контролю, що в свою чергу призводить до рішучих дій.

Залежність компонентів професійного мислення від сприйняття складної життєвої ситуації

Назва групи	Характеристика професійного мислення	Зовнішній легкий та внутрішній простий	Зовнішній важкий та внутрішній простий	Зовнішній легкий та внутрішній складний	Зовнішній важкий та внутрішній складний
Група «А»	Загальна інтернальність	0,34	-	-	-
	Планування рішення проблеми	-	-	-	0,37
	Позитивна переоцінка	-	-	-	0,33
	Самосхвалення	-0,4	-	-	-
	Контроль над ситуацією	-	-0,38	-	0,43
	Самоконтроль/самоопанування	-	-	-	0,4
	Позитивна самомотивація	-	-	-	0,39
	«Заїжджена платівка»	-	-0,39	-	-
	Планування	-	0,38	-	-0,33
	Загальний рівень саморегуляції	-	-0,38	-	-
Група «В»	Загальна інтернальність	-	-	-	-0,41
	Прийняття відповідальності	-0,35	-	-	-
	Планування рішення проблеми	0,38	0,38	-	-
	Позитивна переоцінка	-	-	-0,47	-
	Самосхвалення	-	-	-	0,43
	Самозвинувачення	-	-	-	0,58
Група «С»	Планування рішення проблеми	-	0,74	-	-
	Самосхвалення	-	-	-	0,56
Група «D»	Практичність	-	-	-0,41	-
	Загальна інтернальність	-0,52	-	0,4	-
	Планування рішення проблеми	-	-	-	0,45
	Позитивна переоцінка	-	-	-0,52	-
	Самоствердження	-	-	-	0,43
	Контроль над ситуацією	-	-	-0,46	-
	Самоконтроль/самоопанування	-	-0,44	-	-
	«Заїжджена платівка»	-0,4	-	-	-
	Самозвинувачення	-	-	-	0,51
	Допитливість	0,45	-	-	0,41
	Планування	-	-0,49	-	-
Гнучкість	-	-	-0,58	0,41	
Група «Е»	Рефлексивність	-	-	0,52	-
	Схильність до ризику	-	-	-	0,54

Група «С» має найменшу кількість значимих кореляційних зв'язків. Не дивлячись на те, що ця група сформована за відношенням «Захист» представникам другого типу світосприйняття характерно планування рішення проблеми, що свідчить про їх спрямованість захищатись від важкого зовнішнього виміру, а представникам четвертого типу - схвалення своїх дій, о вказую на присутність когнітивних механізмів поведінки.

Респонденти групи «D» мають спрямованість на складні життєві ситуації у відношенні «Фінанси». Перший тип світосприйняття характеризує практичних психологів з боку тих, хто має екстернальний локус контролю, який підкріплюється їх допитливістю, що в свою чергу зумовлює їх постійно адаптуватися для умов вирішення проблем змінюючи стилі поведінки. Що стосуються представників другого типу світосприйняття, то їм характерно повна відсутність самоконтролю та планування дій і тому можна сказати, що вони не схильні приймати рішення у сфері фінансів. У представників третього виду світосприйняття спостерігається підвищення інтернального локусу контролю, що вказує на їх внутрішній складний вимір, але зменшення практичності, гнучкості, позитивної переоцінки особистих можливостей та зменшення контролю над ситуацією вказують на те, що їх інтернальність заважає їм діяти. Останній тип світосприйняття у фінансовому контексті складних життєвих ситуацій, вказує на активність та усвідомленість особистих дій, а саме: респонденти характеризуються з боку допитливості та гнучкості, що відображає їх активність по відношенню до фінансових утруднень; при вирішенні складних ситуацій практичні психологи схильні звинувачувати самих себе при будіванні рішення проблем та самостверджуватись у особистих діях.

В питаннях складних життєвих ситуацій у відношенні «Здоров'я» практичні психологи третього та четвертого типів світосприйняття, при умові внутрішньому складному вимірі, схильні розв'язувати по різному: представники третього типу схильні рефлексувати інформацію і для них це важливий інструмент прийняття рішень; респонденти з четвертим типом схильні використовувати зовсім нові інструменти для розв'язання складних ситуацій, навіть, якщо вони не володіють достовірною інформацією.

Висновки. З вищевказаного ми бачимо, що практичні психологи з акцентами на різні складні життєві ситуації по-різному використовують особисте професійне мислення. Для більш чіткого розуміння ми обрали респондентів зі «Зовнішнім важким та внутрішнім складним» типом світосприйняття, тому що саме в цьому типі головним принципом існування є творчість. Слід відзначити що представникам групи з акцентом на складні життєві ситуації у відношенні «Саморозвиток» більше притаманне використання характеристик мислення що не спонукають їх до зовнішніх дій, а спрямовують активність на самовдосконалення без подальшого практичного використання. Представники групи з акцентом у відношенні «Сім'я» використовуючи професійне мислення задіють особистісні характеристики, які спрямовують їх до практичних дій у повсякденному житті. Вище вказане говорить про те, що респонденти з акцентом на відношення «Сім'я» постійно знаходяться у складних

життєвих ситуаціях і змушені використовувати особисті знання на практиці. Представникам групи з «Захистом» притаманні використання когнітивних стилів поведінки у яких вони дозволяють собі існувати. Представники групи з акцентом на «Фінанси» можуть гнучко пристосовуватись до скрутних умов приймаючи рішення до подальших дій. На відміну від усіх, респонденти у відношенні «Здоров'я», схильні йти на ризик і тим самим шукати варіанти виходу зі складних життєвих ситуацій.

Перспективи подальших досліджень. Подальше дослідження професійного мислення в контексті складних життєвих ситуацій буде проведено на проєктивних методиках, які вкажуть на практичний бік використання особистих характеристик практичними психологами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240с.
2. *Вовк М. В.* Специфіка креативності в структурі професійного мислення практичного психолога / М.В. Вовк // *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* Збірник наукових праць. – 2012. – №16. – С. 117-124.
3. *Гура Т. Є.* Діагностика професійного мислення психолога: аналіз проблемного поля / Т. Є. Гура. // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України,* 2012. – № 4.
4. *Демчук О. О.* Психологічні чинники формування життєвої компетентності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія / О. О. Демчук; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2013.
5. *Либина А. В.* Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.
6. *Локалова Н. П.* Специфика профессионального мышления психологов и пути его формирования у студентов // *Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова.* Серия: Психология. № 3, 2005.
7. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. М.: Знание, 1996. - 308 с.
8. *Парфенова Н. Б.* Исследование отношения учащейся молодёжи к трудным жизненным ситуациям // *Вестник Псковского государственного университета.* Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. №3. С. 142–146. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**
9. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности / Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
10. *Петухов В. В.* Психология мышления: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 87 с.
11. *Пов'якель Н. І.* Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога / Н. І. Пов'якель // *Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.* - К., 2003. - 295 с. - *Бібліогр.: 465 назв. - укр.*
12. *Пов'якель Н. І.* Психологічна експертиза конфліктів як напрям професійної діяльності практичного психолога // *Психологія: Зб. наук. пр. НДУ ім. М. П. Драгоманова.* – 1999. – Вип. 1(4). – С. 49–54.
13. *Пов'якель Н.І.* Концептуальна модель та особливості професійного розвитку регулятивної культури мислення практичного психолога [Електронний ресурс] / Н. І. Пов'якель. – Режим доступу : <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/v8.2/poviakel.doc>
14. *Пов'якель Н. І.* Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // *Практична психологія і соціальна робота.* – 1998. – № 6 – 7. – С. 3 – 6.

15. Полякова О. О. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели // Журнал интеграция образования.- 2003. - №2. - С. 141-145.
16. Сивогракова З. А. Психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ З.А. Сивогракова. Київ – 2010.
17. Соболева Е. В. Историографический анализ проблемы личностного становления психологов //Современные научные исследования и инновации. 2014. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/08/37305>
18. Сохань Л.В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социальнопсихологические эссе, интервью, глоссарий. - К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2010. - 576 с.
19. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. II. - М.: Педагогика, 1985. - 360 с.
20. Черепехіна О.А. Авторський погляд на формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі/ О.А. Черепехіна// Теорія і практика сучасної психології. – 2012. – Вип. 4. – С. 32-36.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Vasylyuk, F. E. Psychologiya perezhvanyia [Tekst] / F.E. Vasylyuk. – М.: MGU, 1984. – 240s.
2. Vovk M. V. Specyfika kreatyvnosti v strukturі profesijnogo myslennya praktychnogo psykologa / M.V. Vovk // Aktualni problemy sociologiyi, psykologiyi, pedagogiky. Zbirnyk naukovykh prac. – 2012. – №16. – S. 117-124.
3. Gura T. E. Diagnostyka profesijnogo myslennya psykologa: analiz problemnogo polya / T. E. Gura. // Visnyk Nacionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy, 2012. – № 4.
4. Demchuk O. O. Psychologichni chynnyky formuvannya zhyttyevoyi kompetentnosti majbutnix praktychnykh psykologiv: avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07 – pedagogichna i vikova psykologiya / O. O. Demchuk; Nacz. ped. un-t imeni M. P. Dragomanova. – K., 2013.
5. Lybyna A. V. Sovladayushhyj yntellekt: chelovek v slozhnoj zhyznennoj sytuaciy / A. V. Lybyna. – М.: Eksmo, 2008. – 400 s.
6. Lokalova N. P. Specyfika professyonalnogo mishleniya psykologov y puty ego formirovaniya u studentov // Vestnyk MGOPU ym. M.A. Sholohova. Seryya: Psychologiya. № 3, 2005.
7. Markova A. K. Psychologiya professyonalizma / A. K. Markova. М.: Znanye, 1996. - 308 s.
8. Parfenova N. B. Yssledovanye otnosheniya uchashhejsya molodezhy k trudnim zhyznennim sytuaciyam // Vestnyk Pskovskogo gosudarstvennogo unyversyteta. Seryya: Sotsyalno-gumanytarnie y psykologo-pedagogicheskiye nauky. 2009. №3. S. 142–146.7
9. Petrovskiy V. A. Psychologiya neadaptivnoj aktyvnosti / Rossyjskij otkritij unyversytet. – М.: ТОО “Gorbunok“, 1992. – 224 s.
10. Petuxov V. V. Psychologiya mishleniya: Ucheb.-metod. posobyе dlya studentov fak. psykologiy gos. un-tov. – М.: Yzd-vo MGU, 1987. – 87 s.
11. Povyakel N. I. Profesiyogenez samoregulyaciyi myslennya praktychnogo psykologa / N. I. Povyakel // Nacz. ped. un-t im. M.P.Dragomanova. - K., 2003. - 295 c. - Bibliogr.: 465 nazv. - ukp.
12. Povyakel N. I. Psychologichna ekspertyza konfliktiv yak napryam profesijnoyidialnosti praktychnogo psykologa // Psychologiya: Zb. nauk. pr. NDUim. M. P. Dragomanova. – 1999. – Vyp. 1(4). – S. 49–54.
13. Povyakel N. I. Konceptualna model ta osoblyvosti profesijnogo rozvytku regulyativnoyi kultury myslennya praktychnogo psykologa [Elektronnyj resurs] / N.I. Povyakel. – Rezhym dostupu : <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/v8.2/poviakel.doc>
14. Povyakel N. I. Profesijna refleksiya psykologa-praktyka / N.I. Povyakel //Praktychna psykologiya i socialna robota. – 1998. – № 6 – 7. – S. 3 – 6.
15. Polyakova O. O. Formirovaniye professyonalnogo mishleniya: problema unyversalnoj teoreticheskoj modely // Zhurnal yntegraciya obrazovaniya.- 2003. - №2. - S. 141-145.

16. Syvograkova Z. A. Psychologichni osoblyvosti podolannya studentamy skladnyh zhytてevyh sytuaciyi: avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.07/ Z.A. Syvograkova. Kyiv – 2010.
17. Soboleva E. V. Ystoryografycheskyj analiz problemy lychnostnogo stanovlenyya psychologov // Sovremennie nauchnie yssledovaniya y ynnovaciy. 2014. № 8 [Elektronnsj resurs]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/08/37305>
18. Sohan L. B. Yskusstvo zhyznetvorchestva. Prednaznachenye. Zhyznetvorchestvo. Sudba: Socyologycheskye ocherky, socyalnopsyhologycheskye esse, yntervyu, glossarij. - K.: Yzdatelskyj Dom Dmytryya Burago, 2010. - 576 s.
19. Teplov B. M. Yzbrannye trudy: V 2-x t. T. II. - M.: Pedagogyka, 1985. - 360 s.
20. Cherepehina O. A. Avtorskyj poglyad na formuvannya profesionalizmu majbutnix psychologiv u vyshnij shkoli/ O.A. Cherepehina// Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi. – 2012. – Vyp. 4. – S. 32-36.

Myroshnichenko S. O. Specifics use of practical psychologists' professional thinking in complex life situations. The article analyzes the concept of practical psychologists' professional thinking as a tool for decisions making in complex life situations. We adhere to the idea that professional thinking should give the opportunity to perform professional tasks at a high level of skill. As a result, professional thinking should take the form of reflective mental activity in which involved such personality traits as reflection, self-regulation, creativity and planning. The characteristics of practical psychologists' personality involved in the practical implementation of professional thinking in the context of subjectively relevant life situations are also listed. From our point of view, one of the important components of practical psychologists' professional thinking is a creative approach to solving professional problems. We consider creativity as the ability to think quickly, to make behavior non-standard, to produce ideas. In addition, we consider the use of components of practical psychologists' professional thinking in the context of world perception types in which the behavioral styles reflect the decision-making. The features of the subjective world perception of actual reality are considered, with the help of which, the data of actual behavior patterns in complex life situations are obtained. We believe that for the effective use of personal behavior styles, a practical psychologist should be labile to constantly changing conditions. In the article, we distinguish four types of world perceptions that will help us to determine the specifics of practical psychologists' professional thinking.

Keywords: professional thinking, difficult life situation, complex life situation, world perception, personality, self-regulation, reflexivity, decision-making, creativity.

Отримано 5.06.2019

УДК: [159.955+159.956]

*Мойсеєнко Лідія Анатоліївна
Витвицька Оксана Миколаївна
Кулініч Галина Михайлівна*

СТРАТЕГІЯ РЕКОНСТРУЮВАННЯ ЯК МИСЛЕННЄВИЙ МЕХАНІЗМ РОЗУМІННЯ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ

Мойсеєнко Л. А., Витвицька О. М., Кулініч Г. М. Стратегія реконструювання як мисленнєвий механізм розуміння творчих математичних задач. У статті розглядаються питання стосовно психологічної сутності дії мисленнєвої стратегії реконструювання як механізму розуміння творчої математичної задачі. За результатами досліджень математичного мислення, констатовано його творчий характер та означено підхід до його вивчення через аналіз переважаючих мисленнєвих дій у процесі розв'язання творчих ма-

тематичних задач. Встановлено, що реконструюючі дії епізодично зустрічаються впродовж усього процесу розв'язування математичних задач студентами та проведено аналіз реконструювання впродовж процесу розуміння математичних задач. З'ясовано, що у деяких випадках мисленнєві дії реконструювання набувають стану мисленнєвої тенденції і можуть мати місце впродовж усього процесу розуміння творчої математичної задачі, перетворюючись у мисленнєву стратегію реконструювання за умови настання суб'єктивної впевненості у якості отриманого результату.

Ключові слова: творче математичне мислення, розуміння, реконструювання, мисленнєва тенденція, мисленнєва стратегія.

Мойсеєнко Л. А., Витвицькая О. М., Кулинич Г. М. Стратегия реконструирования как мыслительный механизм понимания творческих математических задач. В статье рассматривается вопрос касающийся психологической сущности действия мыслительной стратегии реконструирования как механизма понимания творческой математической задачи. По результатам анализа исследований математического мышления, констатировано его творческий характер и определено подход к его изучению через анализ преобладающих мыслительных действий при решении творческих математических задач. Установлено, что реконструирующие мыслительные действия эпизодически встречаются на протяжении всего процесса решения математических задач студентами и произведен анализ реконструирования в процессе понимания задач. Констатировано, что в некоторых случаях реконструирующие мыслительные действия преобретают статус превосходящих мыслительных тенденций и могут проявляться на протяжении всего процесса понимания творческой математической задачи, превращаясь в мыслительную стратегию реконструирования при условии наличия уверенности в качестве полученного результата.

Ключевые слова: творческое математическое мышление, понимание, реконструирование, мыслительная тенденция, мыслительная стратегия.

Вступ. Важливим завданням психології є дослідження мисленнєвого процесу, спрямованого на вирішення творчих завдань у різних галузях науки і техніки. Збільшення ролі математики в розвитку практично всіх наук робить дослідження творчого математичного мислення особливо актуальним.

Очевидно, що передумовою успішного виконання будь-якого виду діяльності, будь-якого мисленнєвого процесу є розуміння завдання. **Тому дослідження процесу розуміння при розв'язанні різноманітних математичних задач є важливою складовою проблеми з'ясування психологічної сутності творчого математичного мислення.**

Часто мисленнєві дії селекціонуються і скеровуються *мисленнєвою стратегією*, яка відображає взаємодію процесуальної і особистісної складових творчого мислення. Саме тому, із нашої точки зору, *актуальним* є вивчення сутності, змісту і функціонування *мисленнєвої стратегії реконструювання* у процесі *розуміння математичних задач*.

Вихідні передумови. Існує ряд ґрунтовних досліджень психології математичного мислення, серед яких роботи Ж.Адамара [1], В.А.Крутецького [7], Д.Д.Мордухай-Болтовського [11], Д.Пойа [12], та інших. Їх наукові праці присвячено загальній характеристиці математичного мислення, виявленню і опису певних етапів чи психологічних процесів мислення математика, дослідженню співвідношення усвідомленого й неусвідомленого в процесі пошуку розв'язку математичних задач тощо. Однак, більш-менш цілісної ха-

рактеристики творчого математичного мислення, спрямованого на пошук розв'язку математичної задачі, поки що не створено.

Умова математичної задачі – це набір фактів і об'єктів, що іноді не мають один з одним жодного очевидного зв'язку. Безпосередньо представлений в умові, набір доповнюється фактами іншого типу: розв'язуючи задачу суб'єкт підходить до неї з позицій певного рівня математичних знань, додаючи до умови певні твердження, раніше відомі математичні результати [14,15]. Межі такої сукупності фактів не є чіткими, бо наперед не відомо, які знання будуть потрібні для розв'язання задачі. Щоб розв'язати задачу, перш за все необхідно вибудувати свою сукупність фактів у певну конструкцію.

Це досягається через *розуміння* математичної задачі. Багато психологів, слідом за С.Л.Рубінштейном вважають розуміння аналітико-синтетичною діяльністю [2,3,5,13]. Зокрема В.В.Знаков [3] робить висновок: "... розуміння як компонент мислення, має безпосереднє відношення не до виявлення нових знань, а до їх засвоєння, вписування нового в структуру досвіду, особистісного знання суб'єкта" [3, с. 89].

Науковцями встановлено, що розуміння задачі формується в процесі її розв'язання і тому його виникнення не можна віднести лише до однієї якоїсь стадії пошукового мисленнєвого процесу [2,6,8]. Так як *розуміння* являє собою одним із процесів мислення, то воно бере активну участь у розв'язанні задачі, забезпечує успішність цього розв'язання [5].

Таким чином, можна констатувати, що, згідно сучасної точки зору, яка переважає у психології, розуміння творчої задачі формується по ходу її розв'язання, а психологічна сутність процесу вбачається у зіставленні нової інформації зі старою, відомою суб'єкту, для виявлення сутності (часто прихованої) задачі через осмислення й переосмислення її змісту.

Звернемо увагу на стратегіально-тактичний підхід при дослідженні творчої мисленнєвої діяльності. Він полягає у виокремленні в інтелектуальній діяльності цілісної системи, що організовує і керує нею впродовж всього творчого процесу. Така система селекціонує і скеровує мисленнєві операції, перетворюючись у *мисленнєву тенденцію* – суб'єктивну перевагу використання тих чи інших мисленнєвих операцій. З часом мисленнєва тенденція може перероджуватися у мисленнєву стратегію.

Стратегіальний підхід почав впроваджуватися у дослідженнях психології, зокрема при дослідженні процесу розв'язування задач [1]. При цьому, мисленнєва стратегія розглядається як узагальнений напрямок мисленнєвої дії людини, в якому пов'язані далекі й близькі, кінцеві й проміжні цілі, тобто, як певна структура, остаточний розвиток якої здійснюється в процесі розв'язування задачі [6].

Особлива варто відмітити доробки вітчизняної школи психології творчості, яка на початку 60-х років розпочала дослідження стратегій розв'язання задач, які, з часом, переросли у самостійну Київську школу психологічних досліджень стратегій творчої діяльності. Роботи В. О. Моляко по вивченню формування конструкторського задуму можна вважати своєрідною точкою

відліку у вивченні стратегій творчої діяльності людини [10]. Українська психологічна школа стоїть на позиції, що термін “стратегія” може бути застосований для аналізу творчої діяльності, тобто для такої діяльності, коли суб’єкт, стикаючись з необхідністю розв’язати нову, творчу задачу, не має можливості застосувати відомі йому алгоритми, способи і методи розв’язання задач. У такому випадку виявляються потенції особистості, що і відображається у виборі суб’єктом тієї чи іншої стратегії. Стратегія більшою мірою пов’язана з характеристиками суб’єкта, що розв’язує задачу. Окрім того, стратегія розв’язання вказує на закономірності в процесі розв’язання, зумовлені психологічними чинниками, тобто має власний психологічний зміст і є ланцюгом суб’єктивних актів – акту вибору певного орієнтира, акту конкретного перетворення мікроструктури тощо. Стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок. [11, 16].

Стратегія, як гнучка система суб’єктивно привабливих дій, функціонує впродовж всього процесу розв’язання задач: при вивченні умови задачі; при пошуку шляху розв’язування; при втіленні проекту розв’язку. Це дає підстави розглядати функціонування мисленнєвої стратегії впродовж кожного складового процесу, що міститься у процесі розв’язування творчої задачі (процесу розуміння, процесу прогнозування, апробаційного процесу) [9,10]. Фактично, виявлення сутності стратегії можливе через аналіз мисленнєвих прийомів, які мають місце при вивченні умови задачі, через зміст гіпотез стосовно розв’язку задачі, через переважуючі мисленнєві операції, що застосовуються при оперуванні з структурними елементами задачі, через співвіднесення мисленнєвого результату з умовою і вимогою задачі (апробаційні дії).

В українській психологічній школі виділяються кілька мисленнєвих стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна.

Метою нашої статті є аналіз змісту, психологічної сутності, функціонування мисленнєвої стратегії реконструювання впродовж процесу розуміння різних творчих математичних задач студентами технічного ВНЗ.

Методом дослідження є аналіз пошукових дій 120 студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу впродовж розв’язування ними творчих математичних задач різних класів: задачі на знаходження невідомої величини, задачі на доведення, задачі на побудову і задачі на дослідження, що поділяються за характером вимоги до задачі.

Робота проводилась індивідуально. Студенту давалась можливість працювати самостійно, прямі вказівки на спосіб розв’язання були відсутні. Виконання завдань не обмежувалось певним часом.

Зауважимо, що ми вважаємо творчий мисленнєвий процес, спрямований на розв’язання математичної проблеми триединим процесом, включає процес розуміння задачі, процес формування її розв’язку і процес апробації знайденого розв’язку. Ці процеси проникаючи один у одного, взаємодоповнюють їх, а результат одного із складових процесів має свою значущість і для решти [8,9]. Тому про мисленнєву стратегію варто судити, аналізуючи саме

такі складові процеси, виявляючи присутність її проявів у мисленневих діях кожного процесу, вивчаючи її вплив на результативність кожної складової.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочинаючи аналіз дії певних мисленневих переваг в пошукових діях студентів, які розв'язували математичні задачі, зауважимо, що це були дії, які ґрунтувались на аналогії, протиставленні чи комбінуванні. Ці три тенденції у мисленневій діяльності студентів, які спрямовувались на пошук розв'язку математичних задач, часто проявлялись досить чітко, хоч зустрічались випадки їх переплетення.

Варто зауважити, що сутність реконструюючих дій проявляється наступним чином. Суб'єкт уявляє, що задача розв'язана і здійснює логічний ланцюжок міркувань від розв'язку до умови (у зворотньому напрямі). Це стосується не лише загального розв'язку задачі, але й розв'язків мікрозадач, що виникають у пошуковій діяльності. Такі реконструктивні мисленневі дії часто стосуються найменш відомого у змісті задачі. Іншим методом застосування реконструктивних дій у математиці є метод доведення від супротивного. Він полягає у реконструюванні умови задачі під дією припущення, що справедливим є твердження, протилежне до вимоги задачі.

При цьому, суб'єкт розв'язування виявляє певні необхідні логічні зв'язки між структурними елементами задачі за умови, що розв'язок знайдено, або, що висновок завдання є невірним. Якщо такі зв'язки не виявляються, розпочинається їх пошук, точніше, пошук обґрунтування їх наявності, у першому випадку, чи недостовірності, у другому.

Назагал, мисленневі реконструкції використовувала невелика кількість учасників експерименту (9,2% розв'язувань). Опираючись на установки, знання, вміння, навички, вподобання того, хто розв'язує математичну задачу, реконструктивні мисленневі дії мали свої прояви впродовж всього процесу розв'язання математичної задачі студентами: впродовж всіх трьох складових процесів пошуку розв'язку математичних задач різних класів. Це підтверджують емпіричні дані, отримані нами при аналізі розв'язування задач різних класів.

Пошук розв'язку математичної задачі розпочинається під впливом асоціацій, образів, понять, що входять до складу задачі і які самовільно актуалізуються після ознайомлення з умовою задачі. Варто підкреслити, що повне розуміння умови творчої задачі не досягається на етапі вивчення умови, воно часто настає значно пізніше, аж після віднайдення розв'язку. Виділимо ряд мікроетапів в *процесі розуміння* умови математичної задачі та проаналізуємо їх зміст, місце і роль у пошуковому процесі.

- *Загальне ознайомлення з умовою задачі.* Читаючи задачу вперше, студент намагається зрозуміти її загальний смисл, щоб зорієнтуватися чи зустрічався він із задачами такого типу, впізнати значення слів, символів. Тому перше прочитання є першим кроком до розуміння запропонованої задачі, навіть, якщо це перше уявлення не є чітким і переконливим. Цей мікроетап розпочинається на етапі вивчення умови задачі. Суб'єкт виділяє з контексту задачі відомі терміни (пригадуючи їх значення), символи, числа (що мають

певні якісні ознаки). При цьому виділяються певні структури, що не потребують подальшого вивчення, бо інформація про них існує в пам'яті суб'єкта.

Розуміння при розв'язанні математичних задач пов'язане з розпізнаванням функціональних можливостей структурних елементів задачі. Такому розпізнаванню може сприяти реконструкція умови задачі вже на наступному мікроетапі процесу розуміння.

- *Розподіл умови на головну й другорядну частини.* Цей мікроетап сприяє подальшому цілеспрямованому вивченню умови задачі, її окремих частині. У більшості випадків студенти відносять математичну задачу до певного класу, тобто визначають, що потрібно зробити (обчислити, довести, побудувати) і що для цього відомо. Дані в основному оцінюються з якісної сторони (наприклад: для обчислення площі відома ширина і невідома довжина), майже не акцентується увага на їх кількісній оцінці. Це особливо яскраво ілюструється при розв'язанні задач із надлишковою чи недостаючою умовою, коли на початкових стадіях вивчення умови, такий "дефект" не виявляється. В той час як у задачах із несформульованим завданням, як правило, відразу виникає запитання: "Що потрібно виконати?"

- *Перекодування задачі на "свою" мову.* Аналізуючи умову математичної задачі, суб'єкт намагається розчленувати її на прості елементи, що зрозумілі для нього і зіставити ознаки нового об'єкта з ознаками відомих об'єктів. Виділяються вузлові поняття задачі, асоціативно з'являються основні теоретичні відомості, що пов'язані із задачею. Роль розуміння в мисленні суб'єкта зводиться в основному до розуміння фактів, як результатів узагальнення попереднього досвіду, включення їх в систему особистісних знань. "Своє" бачення умови задачі полягає у наданні певної знайомої математичної інтерпретації конкретному математичному об'єкту.

Перекодуванню задачі на "свою мову" сприяє віднесенню певних структурних елементів задачі до категорії суб'єктивно значущих. Суб'єктивно значущі елементи піддаються детальному обстеженню. Для детального обстеження елементів задачі, студенти обирають різні шляхи. Одним із таких шляхів є *реконструкція*. Припускаючи, що результат знайдено, студенти вивчали місце і роль виділених елементів у розв'язку. Значущість елементів визначається їх роллю, їх функціональними властивостями у розв'язку (який вважався знайденим). Якщо задача "на своїй мові" відповідала оберненому твердженню до відомого аналога, шукалися контрприкладі: такі властивості структурних елементів, що вступали у протиріччя з умовою задачі.

Доповнення тексту задачі кресленнями, ескізами, малюнками. Експериментальні задачі були запропоновані або в текстовій чи символній формі при цьому частина з них була доповнена графіками, кресленнями. Ми спостерігали на початкових етапах мисленневої діяльності прагнення студентів зіставляти текст із наявними малюнками або доповнювати задачі "ілюстраціями". Фактично, такий мікроетап є продовженням попереднього, адже графічна чи схематична інтерпретація тексту і текстовий опис графічної чи схематичної інформації - це і є переведення змісту задачі на "свою" мову.

Часто саме графічна ілюстрація свідчила про застосування реконструктивних мисленневих дій на проміжних етапах пошукової діяльності студентів. Про це свідчать репліки на зразок: “Якщо виконується умова задачі (або, якщо вимога задачі не виконується), то конкретна лінія рисунку (висота, медіана, тощо) повинна проходити так...”. З іншого боку, реконструкції, що впроваджували студенти, часто “розсипалися” при спробі проілюструвати уявну задачну ситуацію.

- *Новий рівень вивчення умови задачі.* В подальшій пошуковій діяльності спостерігається детальне обстеження елементів задачної ситуації, виявлення більшої кількості їх властивостей і вмонтовування елементів у те ціле, яким є творча математична задача, саме за вдяки виявленим властивостям. Рухаючись мисленнево від розв’язку (або від протилежного твердження), студенти пов’язують структурні елементи з тими властивостями, які функціонують у розв’язку і, тому, шукають їх місце в умові задачі, опираючись саме на такі властивості.

- *Виділення сутності задачі.* Настає внутрішній поділ задачі на частини: наявна інформація для розв’язання задачі і та, яку необхідно ще добути; актуалізовані теоретичні відомості, які вже можна використати і ті, які ще невідомо як використати; виділяються “зайві” та “недостаючі” елементи у задачі. Подальший мисленневий процес спрямовується на заповнення виявлених пробілів.

Якщо ж основою пошукового процесу є реконструкція, то це передбачає суттєві зміни у структурі математичних об’єктів чи функціях, що їм надаються. Настає інший рівень осмислення математичного завдання, який породжує мисленневі конструкції, що пов’язують нові математичні об’єкти із знаннями. На цьому шляху кілька структурних елементів можуть приєднуватися і, в подальшому, функціонувати як єдине ціле або розчленовуватися і функціонувати як кілька незалежних елементів; складатися, логічно перероджуватися. Такі ідеї прямо слідують з змісту розв’язку, бо саме у таких якостях вони там постають.

Тобто, реконструкції структурних елементів задачі у процесі розуміння призводять до функціонування нових математичних об’єктів із своїми власними значеннями і своїми властивостями. При цьому, властивості, притамані складовим частинам утворених об’єктів віднаходяться після з’ясування функціонального змісту математичних структур. Лише після мисленневого розчленування вони набувають значущості для подальшого *процесу розуміння* задачі, і стають *орієнтирами* у подальшій пошуковій мисленневій діяльності, а їх зміст власне і свідчить про функціонування мисленневого реконструювання як домінуючого мисленневого механізму.

Виникнення орієнтирів є свідченням появи й функціонування *первинного поняття про розв’язок*. Іншими словами, за допомогою реконструкцій формується деяка модель проблемної ситуації, описаної задачею, з якої виникає первинне поняття про розв’язок (розуміння сутності розв’язку), що породжує гіпотезу спрямовану на його реалізацію. Поряд з

цим, фіксувались ідеї щодо нових реконструкцій, реконструкцій “під гіпотезу”. Вони видозмінюють, функціонуючу модель проблемної ситуації, описаної задачею, і конкретизують висунуту гіпотезу розв’язання, наповнюють її деталями.

Апробація мисленневих результатів поглиблює розуміння математичної задачі і сприяє виникненню суб’єктивної впевненості у якості мисленнєвих дій. Органічно вплітаючись у пошуковий процес, апробація проміжних мисленневих дій значною мірою корегує його. Операційний компонент апробації вміщує методи зіставлення проміжних гіпотез математичного мислення чи сформованої гіпотези розв’язку з умовою, вимогою математичної задачі і певною математичною теорією, що, як і будь-який мисленневий процес, ґрунтуються на мисленневих операціях і деколи також підпорядковується мисленнєвій тенденції реконструювання. У таких випадках студенти апробували математичний результат на основі реконструйованої умови, що часто призводило до абсурдного математичного результату (метод доведення від супротивного), яке було провідною ідеєю встановлення істини. Можна стверджувати про функціонування певної мікрозадачі перевірки гіпотези розв’язку. Сформована в процесі апробації мікрозадача значною мірою є індикатором стану розуміння вихідної математичної задачі та якості сформованої гіпотези.

У цілму, можна констатувати, що у процесі розуміння математичної задачі реконструюючі дії часто виявляються епізодично на кожному мікроетапі процесу розуміння. Поруч з цим деколи фіксується деяка стійкість у використанні мисленнєвого реконструювання структурних елементів задачі впродовж усього процесу розуміння задачі. Тобто, зароджена на перших етапах розв’язування ідея пошуку корисних властивостей, взаємозв’язків у припущенні, що задача розв’язана, або, що вірним є протилежний до шуканого результат (метод дії від супротивного) продовжується пошуком підтверджень цього. У таких випадках можна говорити про “нав’язливу ідею” реконструювати впродовж формування розв’язку задачі. Це дає підстави стверджувати, що виниклі паростки мисленнєвої переваги застосовувати реконструкцію на початку роботи над задачею, з поглибленням її розуміння деколи можуть трансформуватися у чим раз стійкішу мисленнєву тенденцію.

На завершення зауважимо, що результативність реконструювання у процесі розуміння задачі може привести як до вірного результату, так і до хибного. Такий стан справ спостерігається при розв’язанні задач усіх класів.

Даючи загальну характеристику функціонування реконструктивних дій у процесі розуміння математичної задачі, варто звернути увагу на їх зміст і частоту використання при розв’язуванні задач різних класів. Зокрема, можна констатувати, що реконструктивні дії застосовуються частіше при розв’язанні задач на побудову та задач на дослідження (евристичних задач). І, якщо задачі на побудову за змістом вимагають застосування реконструкцій, вимагають “розчленування” умови та вимоги на складові, то евристичні задачі є, на нашу думку, більш креативними. Вони не допускають прямого ви-

користання відомих аналогів, тому, у цьому випадку, часто пошуковий процес ґрунтується на здогадці, яка є результатом сміливої реконструкції вихідних складових задачі. Це означає, що евристичні математичні задачі активізують реконструктивні мисленнєві дії.

Дійовість стандартного методу доведення від супротивного, який був у арсеналі мисленнєвих прийомів студентів, активізувала застосування реконструкцій у задачах на доведення. Цей прийом частіше застосовувався на ранніх етапах розв'язування цих задач.

Отже, наше експериментальне дослідження процесу розв'язання математичних задач студентами, показало, що в пошуковій діяльності часто мають місце реконструктивні дії. Ми фіксували у деяких студентів переродження епізодичного використання реконструктивних дій у мисленнєву тенденцію реконструювання впродовж розуміння задачі, чи впродовж прогнозування її розв'язку, чи впродовж апробації мисленнєвих знахідок. Однак ми зустрічали випадки, коли мисленнєва тенденція реконструювання набувала стійкого характеру і перетворювалася у переважаючу мисленнєву тенденцію.

Мисленнєва тенденція реконструювання не відноситься до певного класу задач. Вона має суб'єктивний характер і, опирається на установки, знання, вміння, навички, вподобання того, хто розв'язує творчу математичну задачу. Яскраво проявляючись в процесі розуміння, формування гіпотези розв'язку, ця тенденція набуває завершення - суб'єктивного переконання у відповідності результату розв'язання задачі її змістові. Мисленнєва тенденція реконструювання розвиваються аж до мисленнєвої стратегії усього пошукового процесу і стає такою завдяки виникненню суб'єктивної впевненості у правильності пошукових дій, що, у свою чергу, є психологічним результатом процесу апробації.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що суб'єктивні знання, досвід розв'язуючого є тим невід'ємним фоном, на основі якого розгортається процес розуміння математичної задачі. Реконструктивні дії спостерігаються впродовж усього пошукового процесу, спрямованого на розв'язання творчої математичної задачі, впродовж всіх трьох складових процесів пошуку розв'язку математичних задач, виконуючи різноманітні функції на кожному їх мікроетапі. З часом, мисленнєва перевага використання реконструювання може стати переважаючою мисленнєвою тенденцією, що охоплює один або кілька мисленнєвих процесів (розуміння, прогнозування, апробацію) – певною основою у прийнятті рішень. Якщо така тенденція доповнюється суб'єктивною впевненістю у правильності розв'язку, вона стає стратегією реконструювання.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є аналіз психологічного впливу особистісного аспекту на функціонування стратегії реконструювання у процесі розв'язання творчої математичної задачі. Такий аналіз був би досить інформативним, якби вдалось з'ясувати залежність змісту мисленнєвої стратегії реконструювання від мисленнєвих стилів того, хто розв'язує математичну задачу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Адамар Ж.* Исследования психологии процесса изобретения в области математики. – М.: Соврадио, 1970. – 152 с.
2. *Гурова Л. Л.* Процессы понимания в развитии мышления. Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 126-137.
3. *Знаков В. В.* Понимание в познании и общении. – М.: Изд-во РАН Института психологии, 1994. – 237 с.
4. *Клайн М.* Математика. Поиск истины. Москва: Мир, 1988. 295 с.
5. *Коваленко А. Б.* Психология розуміння. – Київ: Геропринт, 1999. – 184 с.
6. *Корнилова Т. В.* О типах интеллектуальных стратегий принятия решений / Вестник Московского ун-та. Серия XIV “Психология”. 1985. №3. С.11-24. URL: <http://www.msupsyj.ru/>
7. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
8. *Мойсеєнко Л. А.* Психологія творчого математичного мислення: монографія. Івано-Франківськ: Факел, 2003. 481 с.
9. *Мойсеєнко Л. А.* Стратегії творчого мислення студентів технічного ВНЗ / Стратегії творчої діяльності: школа Моляко В.О.: монографія; за наук. ред. д.п.н. Моляко В.О. Київ: Освіта України, 2008. С.52-99.
10. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены). Київ: Освіта України, 2007. 388 с.
11. *Мордухай-Болтовский Д. Д.* Философия, Психология. Математика. – М.: Серебряные нити, 1998. – 552 с.
12. *Поля Д.* Математическое открытие. – М.: Наука. – 1976. – 336 с.
13. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 356 с.
14. *Yaftian N.* (2015) The outlook of the Mathematicians Creative Processes. *Procedia – Social and Behavioural Sciences.* (Vol.191), (pp. 2515-2519). Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.
15. *Jaleel S, Titus B.* (2015) Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. *Indian Journal of Applied Research,* (Vol. 5(10)), (pp.243-245).
16. *Schoenfeld A. H.* (1985) *Mathematical problem solving.* New Yoek: Acadtmik Press. Retrieved from <https://doi.org/10.15373/2249555X>.

REFERENCES transliterated

1. *Adamar Zh.* Y`ssledovany`ya psy`xology`y` processa y`zobreteny`ya v oblasti matematy`ky`. [Studies of the psychology of the invention's process in the field of mathematics]. – М.: Sovrady`o, 1970. – 152 s.
2. *Gurova L. L.* Protsessyi ponimaniya v razvitii myishleniya [Processes of understanding in the development of thinking]. *Vopr. Psihologii – [Questions of psychology]*. 1986. – 2. - S. 26-137.
3. *Znakov V. V.* Pony`many`e v poznany`y` y` obshheny`y`. [Understanding in cognition and communication.]. – М.: Y`zd-vo RAN Y`nsty`tuta psy`xology`y`, 1994. – 237 s.
4. *Klayn M.* Matematika. Poisk istinyi [Mathematics. Search for truth]. Moscow : Mir, 1988. – 295s.
5. *Kovalenko A.B.* Psy`xology`ya rozuminnya. [Psychology of Understanding]. – Ky`yiv: Geropry`nt, 1999. – 184 s.
6. *Kornilova T.V.* O tipah intellektualnyih strategiy prinyatiya resheniy [About types of intelligent decision-making strategies]. *Vestnik Moskovskogo un-ta. - Announcer of the Moscow university, Seriya XIV. Psihologiya,* 1985. - 3, 11-24.
7. *Krutecky`j V.A.* Psy`xology`ya matematy`chesky`x sposobnostej shkol`ny`kov. [Psychology of mathematical abilities of schoolchildren]. – М.: Prosveshheny`e, 1968. – 432 s.
8. *Moiseienko L.A.* Psihologiya tvorchogo matematichnogo mislennya [Psychology of creative mathematical thinking]. *Ivano-Frankivsk: Fakel,* 2003. – 481s.

9. *Moiseienko L.A.* Strategiyi tvorchoho mislennya studentiv tehnichnogo VNZ [Strategies of creative thought of technical institute's students] Strategiyi tvorchoyi diyalnosti: shkola Molyako V.O. – Strategies of creative activity: school of Molyako V.O. Kyiv: Osvita Ukraini, 2008. – S.52-99.
10. *Molyako V.A.* (2007) Tvorcheskaya krnstruktologiya (prolegomenyi) [Creative Constructology (prolegomen)] Kyiv: Osvita Ukraini, 2007. – 388s.
11. *Morduhay-Boltovskiy D.D* Filosofiya, Psihologiya. Matematika: monografIya [Philosophy, Psychology. Maths.]. – Moscow: Serebryanyie niti, 1998. – 552 s.
12. *Poja D.* Matematy`cheskoe otkryty`e. [Mathematical discovery.]– M.: Nauka. – 1976. – 336 s.
13. *Ruby`nshtejn S.L.* Pry`ncy`ry y` puty` razvy`ty`ya psy`xology`y`. [Principles and ways of psychology's development.]. – M.: AN SSSR, 1959. – 356 s.
14. *Yaftian, N.* (2015) The outlook of the Mathematicians Creative Processes. Procedia – Social and Behavioural Sciences. (Vol.191), (pp. 2515-2519). Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.
15. *Jaleel S, Titus B.* (2015) Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. Indian Journal of Applied Research, (Vol. 5(10)), (pp.243-245).
16. *Schoenfeld A.H.* (1985) Mathematical problem solving. New Yoek: Acadtmik Press. Retrieved from [https:// doi: 10.15373/2249555X](https://doi.org/10.15373/2249555X).

Moiseienko L. A., Vytvytska O. M., Kulinich H. M. Strategy of reconstructing as the understanding process for solving a creative mathematical problem. The article deals with the issues of psychological essence of mechanisms for solving a creative mathematical problem. According to the results of the analysis of research in mathematical thinking, its creative character has been stated and an approach to its study has been identified through the analysis of dominant mental activities in solving creative mathematical problems. The authors have distinguished three components of the process: the process of the understanding, the process of forecasting and the approbation process. It has been established that reconstructing actions occur throughout all components of the process of creative mathematical thinking, and the analysis of reconstructing in such processes has been carried out. It has been found out that in some cases the mental actions of reconstructing become mental tendencies and can take place during either one process component or several components, turning into prevailing mental trends, and lead to the effectiveness of the search process. The emphasis has been put on the significance of subjective confidence in quality of the obtained result, in possibility of reconstructing of mental actions with the use of reconstructing. It has been proved that in case when the tendency for reconstructing prevails throughout all the process components and the subject receives the subjective confidence in the correctness of his actions, this tendency is transformed into a mental strategy of reconstructing, which provides a positive result of the mental search process aimed at solving a creative mathematical problem.

Key words: creative mathematical thinking, the understanding, the forecasting, the approbation, reconstructing, mental trend, mental strategy.

Отримано 20.02.2019

ОСОБЛИВОСТІ КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ОБРАЗУ «ЕКОНОМІЧНО УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ» СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Москаленко В. В. Особливості конативного компонента образу «економічно успішної людини» студентської молоді. У статті проаналізовано результати дослідження особливостей змістових характеристик конативного компонента образу «економічно успішної людини», який відображаючи соціально-економічну ситуацію, виконує функцію стимулювання економічної активності суб'єкта. На основі емпіричного аналізу таких параметрів успішності як спрямованість на успіх, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності, уподобання щодо дії з грошима визначено рівень змістового наповнення конативного компонента образу «економічно успішної людини» у студентів. Результати аналізу отриманих емпіричних даних показали, що параметри економічної успішності, які представлено через очікування студентів від здобуття економічного успіху, мають достатньо високий рівень виявлення. Параметри економічної успішності, що представлено результатами аналізу дій з грошима, засвідчили низький рівень його змістового наповнення, що свідчить про несприятливе ставлення студентів до грошей.

Ключові слова: соціальний образ, економічні цінності, економічний успіх, студентська молодь, успішна людина, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності, дія з грошима.

Москаленко В. В. Особенности конативного компонента образа «экономически успешного человека» студенческой молодёжи. В статье представлены результаты исследования особенностей содержательных характеристик конативного компонента образа «экономически успешного человека» как детерминанта экономической активности личности, который отображая социально-экономическую ситуацию, выполняет функцию стимулирования экономической активности субъекта. На основе эмпирического анализа таких параметров успешности как направленность на успех, ожидания от реализации успеха, самооценка экономической успешности, оценка действий с деньгами выявлен уровень содержательного наполнения конативного компонента образа «экономически успешного человека» у студентов. Результаты анализа полученных эмпирических данных показали, что параметры экономической успешности, представленные через ожидания студентов от получения экономического успеха, имеют довольно высокий уровень проявления. Параметры экономической успешности, представленные результатами действий с деньгами, показали низкий уровень его наполнения, что свидетельствует о неблагоприятном отношении студентов к деньгам.

Ключевые слова: социальный образ, экономические ценности, экономический успех, студенческая молодёжь, успешный человек, ожидания получения успеха, самооценка экономической успешности, действия с деньгами.

Актуальність дослідження. З появою ринкових відносин розширюються можливості для особистої ініціативи, для ділової та політичної активності, що супроводжується розвитком у особистості потреби у досягненні успіху в житті. В сучасних умовах стає очевидним соціальне значення проблеми успішності. Загальнозрозумілим є той факт, що досягнення успіху в різних життєвих сферах є значимим детермінантом як повноцінного особистісного розвитку суб'єкта, так і стабільності суспільства в цілому. Уявлення

про соціально успішну людину, які існують в суспільстві у формі соціального образу «економічно успішної людини», великою мірою визначають активність і напрямок розвитку сучасної молоді, яка шукає свій шлях у майбутнє. Саме тому вивчення закономірностей та механізмів формування соціальних образів, зокрема й образу «економічно успішної людини», що виконують регулятивну функцію в поведінці людини, в її сприйманні оточуючого світу, є однією з центральних проблем сучасної соціальної психології і потребує подальших досліджень. Механізми і закономірності формування соціальних образів суттєво відрізняються від основних закономірностей індивідуального сприймання і мислення, оскільки в них відображається специфіка соціального життя певних груп, страт, класів суспільства. Як відмічає К. А. Абульханова, «в мисленні кожної людини функціонує загальнолюдська система понять, понятійно-категоріальний склад її епохи, буденні, житейські уявлення, стереотипи даного соціального прошарку, групи, оскільки особистість ідентифікується з ними» [1, с.145].

Отже, образ «економічно успішної людини» як і інші соціальні образи, є груповим продуктом, оскільки в групі знаходиться деяка інформація, що набуває певного смислового навантаження для її членів, яка і допомагає зрозуміти смисл того, що оточує людину. Існуючий у свідомості індивіда образ економічно успішної людини, як деяка «модель належного» здійснює вплив на поведінку індивіда, на побудову життєвих стратегій, на професійне і особистісне самовизначення, на вибір стилю і образу життя, тобто на вибір спрямованості, самореалізації і активність особистості у суспільстві. Саме тому є актуальним вивчення особливостей змістових складових образу економічно успішної людини студентської молоді.

Ступінь розробленості проблеми. Образна сфера людини вивчається в психології давно, вона є багаторівневою системою, яка складається з різно-рідних взаємопов'язаних класів первинних, вторинних та соціальних образів, які упорядковані у відповідності з рівнями активації свідомості. Законам побудови образу присвячено чимало робіт в загальній психології, когнітивній психології, гештальтпсихології. (Абульханова-Славська К. А., Александровська В. М., Анохін П. К., Арнхейм Р., Василюк Ф. Є., Виготський Л. С., Ганзен В. Ф., Гостев А. А., Глухова О. Г., Завадська Н. Є., Зінченко В. П., Леонт'єв О. М., Леонт'єв Д. О., Ломов Б. Ф., Менегетті А., Моляко В. О., Петухов В. В., Сидорова В. В. Смирнов С. Д., Тюхтін В. С. та ін.) В соціальній психології проблема образу, його структури та функцій досліджується в зв'язку з вивченням соціальної перцепції та міжгрупових відносин, де образ є найбільш ефективним регулятором людської поведінки.

У вивченні образів виділяється багато ракурсів їх дослідження. Найбільше образна сфера людини аналізується на індивідуально-психологічному рівні. Щодо дослідження такого великого класу образів як соціальні образи, то вони в психології представлені найменше, хоча їх дослідження на груповому та соціетальному рівнях є важливим у вивченні закономірностей міжособистісної взаємодії. Образ «економічно успішної людини» - це один із ши-

рокого класу соціальних образів, який розглядається в рамках системи «людина-група-суспільство». В цьому ракурсі образ «економічно успішної людини» є не стільки результатом роботи відповідних аналізаторів, скільки результатом соціальних відносин. Цей образ є місточком між світом економічних цінностей соціуму та ціннісними репрезентаціями суб'єкта. Він завжди є творчим відображенням і конструюванням нової соціальної реальності, завдяки чому стає універсальною основою узгодження світосприймання людини з об'єктивними реаліями. Однак, вивчення особливостей сприймання образу економічно успішної людини у зв'язку з творчим сприйманням реальності поки що не знайшло достатнього висвітлення в психологічній літературі. Проте це питання є важливим у зв'язку з необхідністю розробки шляхів та способів реалізації особистості, розкриття потенціалу особистості, формування конструктивного ставлення до реальності, позитивного підходу до вирішення задач, які стоять перед нею.

Виклад основного матеріалу. Образ «економічно успішної людини» пов'язано із системою економічних цінностей суспільства через економічний тип особистості. Як результат суб'єкт - суб'єктних відносин, образ «економічно успішної людини» відображає, з одного боку, систему економічних цінностей суспільства, а з другого - стан суб'єкта, який сприймає ці цінності. Носієм економічного типу особистості є суспільна свідомість на рівні ідеології та суспільної психології, в яких віддзеркалюються економічні потреби та економічні інтереси суспільства. Економічний тип особистості, який імпліцитно несе в собі кожне суспільство, виконує функцію соціальної норми, що приписує людям поводитись певним чином. Існуючи на рівні суспільної свідомості, економічний тип особистості стає нормативним каноном успішності в економічній поведінці людини. Щоб стати діючим стимулом поведінки людини на міжособистісному рівні, тип людини як соціальна норма повинен трансформуватись у соціальний образ, який є доступною для сприймання пересічною людиною формою припису у її повсякденному житті. Звідси випливає необхідність вивчення механізмів трансформації економічного типу особистості в його образну форму, однією з яких є образ «економічно успішної людини» як складний соціально-психологічний феномен, що детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. Ця двоїстість образу розкривається в аналізі з позицій системно-структурного підходу, який потребує визначення, по-перше, особливостей взаємозв'язку структурних компонентів між собою, по-друге, взаємозв'язку кожного з цих компонентів зі всією цілісністю образу.

Теорія і методологія дослідження структур психічних феноменів характеризується багатоманітністю поглядів вчених на це питання. У вітчизняній психології ця проблема найбільш розроблена Б. Ф. Ломовим, С. Д. Максименко, К. К. Платоновим та ін. Розглядаючи типи виділення структурних одиниць в аналізі психічних явищ, С. Д. Максименко наголошує на тому, що структурні одиниці повинні відповідати наступним вимогам: одиниця повинна бути специфічною і самостійною, але існувати і роз-

виватись вона буде в складі цілісності; в ній повинна відображатись вся цілісність в її реальній єдності, але відображатись «поглиблено-спрощено» у вигляді сутнісного протиріччя; дана одиниця не є схожою на «будівельний блок» - вона динамічна і здатна як до власного розвитку, так і до гармонійної участі у становленні цілісності; одиниця повинна відображати певний сутнісний ракурс існування цілісності і відповідати всім сутнісним ознакам цієї цілісності [4].

Виходячи з того, що соціальний образ – це відношення між «світом об'єктів» і «світом суб'єктів», та спираючись на традиції вітчизняної психології, нами виділено такі компоненти образу «економічно успішної людини»: когнітивний, афективний і конативний.

Розглядаючи структуру образу «економічно успішної людини» ми спираємось на положення системно-структурного підходу в аналізі психічних явищ про те, що кожен елемент структури виникає закономірно в результаті зіткнення з реальними суспільними відносинами. Тому його можна розглядати як самостійний феномен, що певним чином пов'язаний не тільки з іншими елементами структури образу, впливаючи таким чином на їх конфігурацію в цілісній системі, але й як самостійний чинник, що впливає на зовнішню соціально-економічну ситуацію. Ключовим компонентом в структурі образу «економічно успішної людини» є конативний компонент, який відображаючи соціально-економічну ситуацію, виконує функцію стимулювання економічної поведінки суб'єкта. Термін «конативний» (від лат. *conatus* - спроба, зусилля, прагнення) за своїм змістом має відношення до визначення інтрапсихічних (мотиваційних і вольових) та інтерпсихічних процесів регуляції поведінки. Як відомо, конативний компонент свідомості людини, характеризуючись феноменами інтенцій (зусиль, прагнень), виконує функцію стимулювання поведінки суб'єкта.

Конативний компонент образу «економічно успішної людини», відображаючи мотиваційний настрій, активний стан образу, психологічну готовність до певних форм економічної діяльності, тобто, все те, що, по суті, відноситься до так званих психологічних феноменів «передповедінки», є важливим у стимулюванні економічної поведінки людини. Цей компонент є ключовим детермінантом економічної активності особистості, який відображаючи соціально-економічну ситуацію, виконує функцію стимулювання економічної активності суб'єкта а також наділяє цей образ енергетикою, перебудовуючи систему психічного відображення особистості у відповідності зі сприйманням та оцінкою нею соціально-економічного простору.

В літературі часто для описання конативного компоненту використовуються такі поняття як настановлення, стереотипи, спрямованість, мотиви, інтереси тощо. Фундаментальне значення в системі феноменів, які визначають стимулюючу функцію конативного компоненту, має мотиваційно-потребова система. Феномени, що відображаються в цих поняттях, визначають стратегії економічної поведінки в залежності від соціальних груп, носіями яких вони є. З метою визначення особливостей змісту конативного ком-

поненту образу «економічно успішної людини» студентів ми вивчали такі його характеристики як спрямованість на успіх, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності.

Емпіричне дослідження та його результати. Емпіричне дослідження здійснювалось за програмою, в основу якої покладено побудовану на основі визначеної нами загальної концепції емпіричну модель образу «економічно успішної людини» [7].

В дослідженні взяли участь 80 чоловік – юнаків і дівчат у віці переважно від 20 до 25 років. Вибірку склали студенти Чернігівського технологічного університету IV – V курсів юридичного факультету та факультету соціальної роботи. Серед досліджуваних дівчат більше, ніж юнаків, що, загалом, відповідає тенденціям статевого розподілу у закладах освіти з підготовки професій «людина-людина».

Дослідження особливостей конативного компонента образу «людини економічної» проводилось за допомогою методики дослідження уявлень про економічно успішну людину Ю. Ф. Пачковського [8], зокрема таких блоків питань: «самооцінка економічної успішності», «умовна особистісна ціна економічного успіху», «очікування від економічного успіху»;

Самооцінка економічної успішності. Оцінка досліджуваними власної економічної успішності (надалі – самооцінка економічної успішності) є важливою складовою (рефлексивного і мотиваційного характеру) конативного компонента образу «економічно успішної людини». «Вимірювання» самооцінки економічної успішності здійснювалось за допомогою питання: «Чи вважаєте ви себе економічно успішною людиною?» з варіантами відповідей в шкалі Лайкерта.

Картина загального розподілу відповідей на питання про економічну успішність представлена в таблиці 1. Щодо вибірки в цілому можна виокремити дві великі групи респондентів – тих, кому важко було відповісти на питання (40%) і тих, хто вважає себе успішним (помірковано – 33% і беззаперечно – 10%). Група неуспішних – відносно малочисельна: приблизно лише кожний шостий респондент (17%) вважає себе так чи інакше неуспішним.

Таблиця 1.

Самооцінка економічної успішності різними групами досліджуваних (%)

Досліджувані	Чи вважаєте ви себе економічно успішною людиною?				
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так
Вся вибірка	4	13	40	33	10
Юнаки	6	11	43	27	13
Дівчата	4	14	38	37	8
15-17-річні	7	10	48	27	8
18-21-річні	3	14	36	37	10
Юристи	1	9	30	45	15
Соціальні працівники	3	18	40	33	6

Очікування від здобуття економічного успіху. Очікування особистості, як і експектації (очікування суспільства), мають важливу регулятивну функцію, виступають нормою поведінки, визначають стратегію поведінки. Саме тому очікування від здобуття економічного успіху є складовою конативного компонента образу «економічно успішної людини», який у взаємозв'язку з іншими його характеристиками визначає ступінь його змістового наповнення. Дані щодо очікувань студентів здійснювалось за допомогою отримання відповідей на 9 запитань анкети, які потрібно було проранжувати. В результаті ранжування очікувань від здобуття економічного успіху було отримано такий ряд (за критерієм прийнятності, обрахованого як сума відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні») (табл.2).

Таблиця 2.

Очікування від здобуття економічного успіху (%)

Очікують від здобуття Економічного успіху:	Особисто для Вас					Для ідеально успішної людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Високих доходів	2	5	4	30	59	2	3	5	16	74	16,6**
Можливості діяти самостійно	3	7	11	34	45	2	4	17	21	56	17,4**
Можливості займатися цікавою, творчою справою	5	12	14	32	37	5	10	20	32	33	4,6
Досягнення високого соціального статусу в суспільстві	2	6	11	32	49	2	4	12	17	65	19,0**
Самореалізації	2	2	11	26	59	2	3	14	18	63	7,4
Розширення кола знайомств	5	7	14	31	43	4	6	17	24	49	4,8
Відчуття стабільності	1	3	11	24	61	1	2	12	20	65	1,9
Можливості впливати на інших	8	11	20	33	28	5	5	16	23	51	32,9**
Відпочинку та безтурботності	9	18	15	26	32	12	13	18	19	38	8,5

Примітка. Значущі відмінності за критерієм χ^2 між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком * - у випадку $p \leq 0,05$, або ** - у випадку $p \leq 0,01$, за умови $df = 4$.

Як свідчать дані, представлені таблицею, студентська молодь очікує від здобуття економічного успіху: високих доходів (89% опитаних), самореалізації (85%), відчуття стабільності (85%), досягнення високого соціального статусу в суспільстві (81%), можливості діяти самостійно (79%), розширення кола знайомств (74%), можливості займатися цікавою, творчою справою (69%), можливості впливати на інших (61%), відпочинку та безтурботності (58%).

Порядок очікувань (від найбільш поширених, до найменш поширених) від здобуття економічного успіху стосовно «ідеально успішної людини» статистично тотожний порядку очікувань відносно самих досліджуваних. Разом з тим, попарне порівняння відповідей опитуваних щодо себе та «ідеально успішної людини», дозволяє виявити за певними очікуваннями статистично значущі відмінності (за критерієм χ^2 Пірсона). Щодо таких очікувань як можливості впливати на інших, досягнення високого соціального статусу в суспільстві, можливості діяти самостійно, високих доходів, більше досліджуваних дають впевнені відповіді («так») саме про «ідеально успішну людину».

Аналіз особливостей конативного компонента образу «економічно успішної людини» включав також *інтерпретацію даних щодо уподобань в діях з грошима*, які було отримано за допомогою методики соціально-психологічного дослідження економічної свідомості особистості А. Л. Журавльова, Н. А. Журавльової [2]. Іntenції щодо стратегій дій з грошима (позичати, накопичувати, давати в борг, інвестувати в якусь справу) найкращим чином свідчать про властивості особистості, які визначають чи не визначають ту якість яку ми характеризуємо як підприємливою творчістю, що притаманна економічно успішній людині.

Уподобання у діях з грошима. Які дії з грошима найбільше подобається робити нашим досліджуваним? На основі даних таблиці 3 шляхом об'єднання позитивних відповідей на питання про дії з грошима, які подобається робити, побудуємо рейтингові ряди дій з грошима для самих студентів та ідеально підприємливої людини. Самим студентам найбільше подобається одержувати гроші (95% досліджуваних) та мати їх в гаманці (92%), дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші (80%), ще меншій - накопичувати гроші (69%) і давати їх в ріст (66%).

Ідеально підприємливій людині, на думку студентів, теж найбільше подобається одержувати гроші (93% досліджуваних) та мати їх в гаманці (91%), пріоритети в наступних діях – дещо інші. Ідеально підприємливій людині подобається давати гроші в ріст (85%) та накопичувати їх (80%), і, нарешті, витратити гроші (59%).

Аналіз розподілу відповідей на питання про уподобання щодо дій з грошима, виявив значущі відмінності між самими студентами та ідеально успішною людиною по таким діям, як давати гроші в ріст, накопичувати гроші, витратити гроші.

Факторний аналіз дій з грошима (табл.4.) дає підстави стверджувати про те, що ці дії можуть відображати або тенденцію до «простого спожива-

цького користування грошима»: витратити або одержувати гроші, мати їх в гаманці (перший фактор); або ж тенденцію до «елементарного неспоживчого зиску»: давати гроші в ріст, накопичувати гроші (другий фактор).

Таблиця 3.

Уподобання в діях з грошима (%)

Дії, які подобається робити з грошима:	Особисто Вам					Ідеально підприємливій людині					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Витратити гроші	6	7	7	35	45	6	15	20	25	34	31,8**
Накопичувати гроші	5	14	12	36	33	3	3	14	21	59	47,1**
Давати гроші в ріст	4	9	21	32	34	2	2	11	13	72	80,5**
Одержувати гроші	0	2	3	20	75	1	2	4	15	78	2,1
Мати гроші в гаманці	1	1	6	24	68	1	1	7	17	74	4,1

Таким чином, для 83% досліджуваних гроші важливі. Оцінки важливості грошей для самих себе та для ідеально успішної людини статистично значимо не співпадають. Поширенішим є уявлення про важливість грошей саме для ідеально успішної людини. Самим студентам найбільше подобається одержувати гроші та мати їх в гаманці, дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші, ще меншій – накопичувати гроші і давати їх в ріст. Серед студентів переважає неприємницьке ставлення до грошей – як до засобу обміну або оплати. Разом з тим, елементарне підприємницьке ставлення до грошей як засобу їх збільшення характерне для двох третин досліджуваних.

Таблиця 4.

Дії з грошима
Матриця факторних навантажень після varimax-повороту

	Фактор 1	Фактор 2
Навантаження:	2,004	1,185
Внесок в сумарну дисперсію (%):	40,08	23,69
Витратити гроші	0,700	0,187
Одержувати гроші	0,808	-0,323
Мати гроші в гаманці	0,812	-0,152
Накопичувати гроші	-0,008	-0,814
Давати гроші в ріст	0,130	-0,739

Висновки. Підсумовуючи, можна відмітити, що аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» його конативною складовою, який здійснювався на основі вивчення таких параметрів успішності як спрямованість на успіх, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності показав такі рівні їх змістовного наповнення. Параметри економічної успішності, які представлено через очікування студентів від здобуття економічного успіху, мають високий рівень виявлення (89% очікує високих доходів; 85% - самореалізації; 85% відчуття стабільності; 81% - досягнення високого соціального статусу; 79% - самостійності; 74% - розширення кола знайомств; 69% - творчої справи). Параметри економічної успішності, що представлено результатами аналізу дій з грошима, засвідчили низький рівень його змістового наповнення. Це видно з того, що більшості студентів подобається одержувати гроші та мати їх в гаманці, дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші, ще меншій – накопичувати і давати їх в ріст. Отже, в дослідженні виявлено несприятливе ставлення до грошей.

Перспективою подальшого дослідження проблеми може бути аналіз особливостей конативної складової образу «економічно успішної людини» у віковій динаміці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): / К.А.Абульханова-Славская // Избранные психологические труды. – М.:Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 199 с.
2. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. / А.Л.Журавлёв, А.Б.Купрейченко – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2007 – 480с.150
3. *Леонтьев А.Н.* Психология образа./ А.Н.Леонтьев // Вестник МГУ. Сер.14. Психология.1979.
4. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – Киев. – Издательство ООО КММ, 2006. – 240 с.].
5. *Межличностное восприятие в группе /* Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. - М.: МГУ.1981
6. *Моляко В. О.* Генетичні індикатори конструювання образів світу в сучасному інформаційному просторі./ В.О.Моляко // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О.Моляко, І.М.Біла, Н.А.Ваганова [та ін.]; за ред. В.О.Моляко. – К.: Педагогічна думка. 2015. – с.10 – 40.
7. *Москаленко В. В.* Методологічні засади дослідження стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» / В.В.Москаленко // *Фундаментальные и прикладные исследования в практике ведущих научных школ»* Том 22. № 4 . 2017. С.42-52.
8. *Пачковський Ю. Ф.* Психологія підприємництва: навч. посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – [3-е вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 416 с.

REFERENCES transliterated

1. *Abulkhanova-Slavskaja K. A.* Psikhologija i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniia realnoi lichnosti): / К.А.Abulkhanova-Slavskaja // *Izbrannye psikhologicheskie trudy.* – М.:Moskovskii psikhologo-sotcialnyi institut; Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEK», 199 s.

2. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. Ekonomicheskoe samoopredelenie: Teoriia i empiricheskie issledovaniia. / A.L.Zhuravlev, A.B.Kupreichenko – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN, 2007 – 480s.150
3. Leontev A. N. Psikhologiiia obraza./ A.N.Leontev //Vestnik MGU. Ser.14. Psikhologiiia.1979.
4. Maksimenko S. D. Genezis sushchestvovaniia lichnosti / S.D. Maksimenko. – Kiev. – Izdatelstvo OOO KMM, 2006. – 240 s.
5. Mezhlchnostnoe vospriiatie v gruppe / Pod red. G.M.Andreevoi, A.I.Dontcova. - M.: MGU.1981
6. Moliako V. O. Henetychni indykatory konstruiuvannia obraziv svitu v suchasnomu informatsiinomu prostori / V.O.Moliako // Psykholohichni zakonomirnosti tvorchoho spryimannia informatsiinykh indykatoriv realnosti: monohrafiia / V.O.Moliako, I.M.Bila, N.A.Vahanova [ta in.]; za red. V.O.Moliako. – K.: Pedagogichna dumka. 2015. – s.10 – 40.
7. Moskalenko V. V. Metodolohichni zasady doslidzhennia stratehii tvorchoho konstruiuvannia obrazu «ekonomichno uspishnoi liudyny» / V.V.Moskalenko// Fundamentalnye y prykladnye yssledovanyia v praktyke veduchykh nauchnykh shkol» Tom 22. № 4 . 2017. S.42-52.
8. Pachkovskiy Yu .F. Psykholohiia pidpriemnytstva: navch. posib. / Yu.F. Pachkovskiy. – [3-e vyd.]. – K. : Karavela, 2007. – 416 s.

Moskalenko V. V. Features of the conative component of the "economically successful person" image in student youth. The article analyzes the results of the "economically successful person" image's conative component's content characteristics' features study, which, reflecting the socio-economic situation, fulfills the function of stimulating the the subject's economic activity. The conative component of "economically successful person" image's structure is considered as an independent phenomenon, which in a certain way is connected not only with other elements of the image's structure, affecting their configuration in the integral system, but also as an independent factor, affecting the external socio-economic situation. Such an approach to the analysis of the social image's structure elements, in particular, of its conative element, is based on the positions of the system-structural approach in the analysis of mental phenomena that each element of the structure occurs naturally as a result of a collision with the real social relations and affects them. The features of the conative component are defined in the article. Based on the empirical analysis of such parameters of successfulness as the orientation on success, expectations of success gaining, self-esteem of economic success, the preference for actions with money, the content level of the "economically successful person" image's conative component in students is defined. The results of the obtained empirical data analysis showed that the parameters of economic success, which are presented through the expectation of students from economic success achieving, have a rather high level of display. The parameters of economic successfulness, presented by the results of the actions with money analysis, showed a low level of its content, which indicates the non-entrepreneurial students' attitude to money.

Key words: social image, economic values, economic success, student youth, successful person, expectations of success achieving, self-esteem of economic success, action with money.

Отримано 20.05.2019

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ: ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ ТА ЙОГО СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ

Москаленко В. В., Максьом К. В. Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. В статті представлено теоретичний аналіз сутності феномену емоційного інтелекту та його структурних складових, описано теоретичну модель емоційного інтелекту особистості. Модель емоційного інтелекту особистості представлено як єдність когнітивного, афективного та конативного її компонентів. Представлено характеристику цих структурних компонентів. Когнітивна складова характеризується як здатність людини визначати свої емоції за фізичним станом, почуттями і думками а також здатність визначати емоції інших людей через їх мову, звуки, зовнішній вигляд і поведінку, через твори мистецтва. Афективна складова емоційного інтелекту виявляється у фасилитації мислення, у спрямуванні уваги на важливу інформацію, у спрямованості на зміну настрою, пов'язаного із рушійною силою перетворюючих стратегій поведінки людини. Конативний компонент представлено феноменами управління емоціями та їх рефлексивної регуляції, які відбуваються у сфері розвитку відносин з іншими людьми. Цей компонент представлено також здібністю здійснення самоконтролю особистості у володінні емоціями, контролем емоційної експресивності.

Ключові слова: інтелект, емоції, емоційний інтелект, структурні складові емоційного інтелекту, когнітивний компонент, афективний компонент, конативний компонент, структурно-функціональна модель.

Москаленко В. В., Максём Е. В. Эмоциональный интеллект: характеристика феномена и его структурные составляющие. В статье представлен теоретический анализ сущности феномена эмоционального интеллекта и его структурные составляющие, описана теоретическая модель эмоционального интеллекта личности. Модель эмоционального интеллекта представлена как единство когнитивного, аффективного и конативного компонентов. Представлена характеристика этих структурных компонентов. Когнитивная составляющая характеризуется как способность человека определять свои эмоции по физическому состоянию, чувствам и мыслям, а также как способность определять эмоции других людей благодаря их языку, звукам, внешнему виду и поведению, а также произведениям искусства. Аффективная составляющая эмоционального интеллекта выявляется как фасилитация мышления, как направленность внимания на важную информацию, как направленность на смену настроения, связанного с движущей силой преобразовательных стратегий поведения человека. Конативный компонент представлен феноменами управления эмоциями и их рефлексивной регуляцией, которые осуществляются в сфере развития отношений с другими людьми. Этот компонент представлен также способностью осуществления самоконтроля личности в овладении эмоциями, контролем эмоциональной экспрессивности.

Ключевые слова: интеллект, эмоции, эмоциональный интеллект, структурные составляющие эмоционального интеллекта, когнитивный компонент, аффективный компонент, конативный компонент, структурно-функциональная модель.

Актуальність проблеми. Беззаперечним є факт, що емоційна сфера людини є сутністю її життєдіяльності, бо тільки тоді існуюча реальність набуває для людини сенсу, коли вона опосередковується її емоціями. Тому не дивно, що проблема емоцій привертає увагу людської спільноти протягом

усієї її історії. Ще до того, як емоції стали предметом психологічного дослідження, вони були об'єктом уваги стародавніх мислителів, які цікавлячись природою людини та її діяльністю, зробили цікаві спостереження, що мають відношення до емоцій. За тисячолітній період існування науки, емоційне життя людини отримало наукове висвітлення у ряді наукових напрямів, а її предмет дослідження – статус міждисциплінарності. На сьогодні інтерес до проблеми емоційного життя людини у дослідників не спадає. Можна погодитись з К.Ізардом, що в галузі психології емоцій за останні 20 років отримано стільки нових фактів та здійснено стільки нових теоретичних розробок, що ми маємо право говорити про переверот у цій сфері. Одним з найбільших досягнень ХХ сторіччя у галузі дослідження емоційної сфери людини можна вважати відкриття феномену емоційного інтелекту, яке відбулось як реалізація запиту суспільства на емоційну культуру людини. Хоча проблема емоційної культури людини була актуальною завжди, саме в сучасному транзитивному суспільстві вона стала досить гострою. Потреба дослідження проблеми компетентності у розумінні і виявленні емоцій зумовлена особливостями транзитивного суспільства, збільшенням прояву в ньому різних форм асоціальної поведінки, збільшенням кількості людей зі зниженим рівнем самоконтролю. Як відомо, невідконтрольні емоції погіршують здоров'я, призводять до неврозів. Емоції, що виходять з-під контролю свідомості, перешкоджають людині дотримуватись моральних норм поведінки, виконувати належним чином соціальні обов'язки, що призводить до порушення міжособистісних відносин. Саме тому виникає потреба у дослідженні соціального сенсу емоцій, закономірностей їх розвитку з метою забезпечення гуманістичного світогляду та емоційної культури особистості.

Стан наукового дослідження проблеми. Поняття «емоційний інтелект» як інструмент наукового дослідження у психології стало застосовуватись у 60-х рр. ХХ ст. (М. Белдок (1964), Б Лойнер (1966)). Подальша розробка концептуальної теорії феномену емоційного інтелекту відбувалася у 1980-1990-ті роки, коли було створено ряд відомих моделей цього феномену. У 1988 році Рувен Бар-Он ввів поняття емоційного коефіцієнту - EQ. Сучасне розуміння емоційного інтелекту сформувалось уже у 1990 році, саме тоді було введено у науковий обіг термін «емоційний інтелект», чому сприяли публікації американських психологів П.Саловея і Д.Майера, які пов'язують феномен емоційного інтелекту зі здібностями особистості сприймати та розуміти свої і чужі емоції. Особливо активізувались дослідження емоційного інтелекту з появи у 1995 році роботи американського психолога Д.Гоулмана «Емоційний інтелект», яка зумовила появу чисельної кількості статей на цю тему. На початку ХХІ ст. дослідження емоційного інтелекту продовжувалось як зарубіжними дослідниками (П.Саловея, Д. Майер, Г.Гарднер та ін.), так і вітчизняними (Ю.Бреус, О.Власова, С.Дерев'янка, Н.Жигайло, В.Зарницька, Г.Кошонько, О.Носенко, М.Стасюк, С.Чепало, М.Шпак та ін.). Між тим проблема емоційного інтелекту залишається недостатньо дослідженою. Це стоїть також загальнотеоретичних питань, зокрема розробки моделей емо-

ційного інтелекту, які б враховували вікові особливості особистості. Саме це спонукало нас визначити мету даної статті.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект.

Предмет дослідження – характеристика феномена емоційного інтелекту та його складових.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз структурних складових феномену емоційного інтелекту, на основі чого побудувати його структурно-функціональну модель.

Задачі дослідження:

1. На основі аналізу літератури з проблеми визначити основні поняття дослідження.

2. Здійснити аналіз структурних складових феномену емоційного інтелекту, представити їх характеристику.

3. Обґрунтувати структурно-функціональну модель емоційного інтелекту особистості.

Виклад основного матеріалу. Визначення феномену «емоційний інтелект». Оскільки феномен емоційного інтелекту втілює єдність афективних і інтелектуальних процесів, то його відображення в понятті залежить від існуючих в науці підходів у визначенні інтелекту та емоцій. Існують різні визначення поняття «емоційний інтелект» в залежності від наукових підходів розуміння емоцій (особливий вид знання) і інтелекту (сукупність взаємопов'язаних розумових здібностей). Поняття «емоційний інтелект» визначається як: здібність діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань; здібність розуміти відносини особистості, що репрезентуються у емоціях, та управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу; здатності ефективно контролювати емоції та використовувати їх для поліпшення мислення; сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які здійснюють вплив на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами й тиском оточуючого середовища; емоційно-інтелектуальна діяльність тощо.

Отже, поняття «емоційний інтелект» має багато визначень в залежності від поглядів їх авторів. Узагальнюючи існуючі в науці визначення, можна стверджувати, що у широкому розумінні емоційний інтелект є здатністю людини сприймати власні емоції та управляти ними для ефективного вирішення задач. Мова йде про емоційну компетентність людини, про відкритість її своїм емоційним переживанням, інакше кажучи – про емоційну культуру людини. Особи, які мають високий рівень сприймання власних емоцій, є чутливими до власних потреб і почуттів, здатні до безпосереднього і спонтанного їх вираження, що сприяє встановленню ними сприятливих контактів з іншими людьми.

Отже, емоційний інтелект відображає внутрішній світ та його зв'язок з поведінкою особистості, взаємодією з реальністю. Індивіди, що мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту мають виражені здібності до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, вони мають здібності управляти емоційною сферою, що зумовлює їх більш високу адаптивність і ефектив-

ність у спілкуванні. Вони більш відповідальні у прийнятті рішень та є більш успішними у життєдіяльності.

В науковій літературі можна виділити дві існуючі альтернативні моделі емоційного інтелекту.

Це, по-перше, модель здібностей (Майера-Саловей-Карузо), яка на даний момент вважається в психології основною і, як правило, використовується для описання емоційного інтелекту. Дж. Мейер, Д. Карусо, і П. Селовей визначають емоційний інтелект як здібність сприймати, викликати емоції, підвищувати ефективність мислення за допомогою емоцій, розуміти емоції і емоційні знання, і рефлексивно регулювати емоції для емоційного і інтелектуального розвитку. На думку цих американських дослідників емоційний інтелект складається з чотирьох здібностей: здібностей сприйняття емоцій, використання емоцій, розуміння емоцій та здібностей управляти емоціями. Моделі здібностей вимірюються тестами.

Друга модель, яка є більш популярною, це – змішана модель. Змішані моделі включають когнітивні, мотиваційні та особистісні риси, завдяки яким вони тісно зв'язані з адаптацією до реальності і процесами подолання. Прикладом змішаної моделі може бути модель Д. Гоулмена, який визначав емоційний інтелект як «здібність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з метою використання отриманої інформації для реалізації власної мети» [2]. В структурі емоційного інтелекту він виділяє, головним чином, по-перше, розуміння своїх і чужих емоцій, а по-друге, регулювання своїх емоцій та вплив на емоції інших. Другим прикладом змішаної моделі емоційного інтелекту може бути концепція Р. Бар-Она, який визначає емоційний інтелект як чисельність некогнітивних здібностей і навичок, що впливають на здібність успішно справлятися з вимогами і тиском оточення [1]. Зазнав поширення створений ним опитувальник визначення міри емоційного інтелекту, який включає наступні параметри: інтраперсональні (самоспостереження, емоційна самосвідомість, самоствердження, незалежність, самоактуалізація); інтерперсональні (емпатія, соціальна відповідальність, інтерперсональні стосунки); управління стресом (толерантність до стресу, контроль імпульсивності); здібність до адаптації (перевірка реальності, лабільність, вирішення проблем); оцінка загального настрою (оптимізм, щастя).

Структура емоційного інтелекту. Теорія і методологія дослідження структур психічних феноменів характеризується багатоманітністю поглядів вчених на це питання. У вітчизняній психології ця проблема найбільш розроблена Б.Ф. Ломовим, С.Д. Максименко, К.К. Платоновим та ін. С.Д. Максименко, розглядаючи типи виділення структурних одиниць в аналізі психічних явищ, наголошує на тому, що структурні одиниці повинні відповідати наступним вимогам: одиниця повинна бути специфічною і самостійною, але існувати і розвиватись вона буде в складі цілісності; в ній повинна відображатись вся цілісність в її реальній єдності, але відображатись «поглиблено-спрощено» у вигляді сутнісного протиріччя; дана одиниця не є схожою на «будівельний блок» – вона динамічна і здатна як до власного розвитку, так

і до гармонійної участі у становленні цілісності; одиниця повинна відображати певний сутнісний ракурс існування цілісності і відповідати всім сутнісним ознакам цієї цілісності [4].

Розглядаючи структуру емоційного інтелекту ми виходимо з того, що кожен елемент структури виникає закономірно в результаті зіткнення з реальними суспільними відносинами. Тому його можна розглядати як самостійний феномен, що певним чином пов'язаний не тільки з іншими елементами структури образу, впливаючи таким чином на їх конфігурацію в цілісній системі, але й як самостійний чинник, що впливає на зовнішню соціально-економічну ситуацію.

Якщо виходити з того, що емоційний інтелект належить до феномену свідомості людини, то спираючись на традиції вітчизняної психології, правомірно виділити такі його компоненти як: когнітивний, афективний і конативний.

Характеристика структурних складових емоційного інтелекту здійснена нами на основі узагальнення літератури, в якій проаналізовано різні варіанти структурних складових моделей емоційного інтелекту

Когнітивний компонент являє собою знання та уявлення особистості про психологічні феномени, які пов'язані з емоціями, що визначають власний стан та відносини з іншими. Знання свого емоційного стану, яке виражено у словесних категоріях, лежить в основі процесів контролю над емоціями, в основі здатності передбачення їх розвитку, в основі знання факторів, від яких залежить сила виявлення емоцій, їх тривалість і наслідки.

До когнітивного компоненту належить, перш за все, сприйняття, ідентифікація емоцій (власних та інших людей), виявлення емоцій. Йдеться про здатність людини визначати емоції за фізичним станом, почуттями і думками; здатність визначати емоції інших людей через їх мову, звуки, зовнішній вигляд і поведінку, через твори мистецтва; уміння точно виражати емоції і потреби, що пов'язані з почуттями; диференціювати істинні і неправдиві виявлення почуттів. Визначення емоції – це результат конструктивних процесів перетворення перцептивних переживань у внутрішній досвід. Розпізнання емоцій є важливим для емоційного досвіду та поведінки особистості, воно сприяє більш ефективній комунікації, оскільки дає можливість адекватно ідентифікувати, описувати, перетворювати, а в подальшому – виражати емоції.

Когнітивний компонент емоційного інтелекту включає також здатність розуміти емоції. Це означає вміння інтерпретувати значення емоцій у взаємовідносинах, розпізнавати зв'язок між словами та емоціями, здатність класифікувати емоції, аналізувати складні почуття, розуміти емоційні переходи від однієї стадії до іншої. Розуміння емоцій потребує засвоєння людиною загальноприйнятних у даній культурі форм їх вираження, а також розуміння індивідуальних проявів емоцій у людей, з якими людина мешкає і працює. Розуміння емоцій пов'язано також з рівнем розвитку емпатії. Емпатійний спосіб спілкування з іншою особою означає входження у світ іншого, і перебування в ньому «як вдома» (К.Роджерс). Він включає чутливість до переживань партнера, що нагадує тимчасове життя іншим життям, делікатне пере-

бування в ньому без оцінювання і осуду. Це означає сприйняття того, що інший ледь усвідомлює, проте потребує повідомлень про ті елементи свого внутрішнього світу, які його хвилюють. Отже, бути емпатійним – означає бути відповідальним, активним, сильним і в той же час – тонким і чуйним.

Уявлення та знання про емоції свої та інших формуються вдома, в учбових закладах, на виробництві, у спілкуванні. В когнітивному компоненті емоційного інтелекту комунікативні зв'язки людини відображені через використання не безпосередніх сприймань і уявлень з особистого досвіду, а знань опосередкованих і узагальнених, тобто таких, в яких інформація «стиснена», «відокремлена» від конкретного предмету відображення, що свідчить про творчу природу цього компоненту емоційного інтелекту. У визначенні і розумінні своїх та чужих емоцій існують зумовлені різними причинами певні труднощі, що потребує їх аналізу.

Афективний компонент. Емоційне є найважливішою структурою свідомості і мотивації поведінки. Емоційна напруга є рушійною силою перетворюючих стратегій людини. Тому не без перебільшення можна стверджувати, що емоційна сторона є найважливішою стороною свідомості, яка змінює когніції. Емоції спрямовують увагу на важливу інформацію, допомагають у роздумах та у пам'яті на почуття. Зміна настрою з оптимістичного на песимістичний сприяє враховувати різні точки зору. Емоціональний стан по-різному допомагає людині у конкретних обставинах до вирішення проблем. Отже, можна стверджувати, що функція афективного компоненту емоційного інтелекту виявляється передусім у фасилітації мислення, яка виявляється як здатність особи викликати певну емоцію, а потім контролювати її (слідкувати за тим, як емоції входять у когнітивну систему і змінюють когніції).

Конативний компонент емоційного інтелекту виконує регулятивно-детермінуючу та мотиваційно-стимулюючу функцію в свідомості людини. Конативний компонент представлено феноменами управління емоціями та їх рефлексивної регуляції. Управління емоціями відбувається у сфері розвитку відносин з іншими людьми. Воно потребує врахування різних варіантів розвитку емоцій та їх вибору. Управляти емоціями необхідно для емоційного та інтелектуального розвитку людини. Рефлексивна регуляція емоцій допомагає особистості залишатись відкритою до позитивних та негативних почуттів, викликати емоції або відсторонятись від них в залежності від їх інформативності або корисності; усвідомлювати емоції, визначати їх прозорість, типовість тощо; управляти своїми і чужими емоціями завдяки стриманню негативних почуттів та підвищенню позитивних. Мотивуюча функція емоцій пов'язана з їх спрямованістю на активність. В зв'язку з цим велике значення має здійснення самоконтролю особистості у володінні емоціями. Ступінь емоційної експресивності впливає на якість міжособистісних відносин: занадто стриманість емоцій призводить до того, що людина сприймається неприязною, бездушною, в той же час безконтрольність емоційної експресивності може бути несприятливою як для суб'єкта, так і для його оточення. Адекватна емоційна експресія є важливим фактором фізичного та психічного здоров'я особистості.

Аналіз змісту структурних компонентів емоційного інтелекту дав можливість побудувати його структурно-функціональну модель.

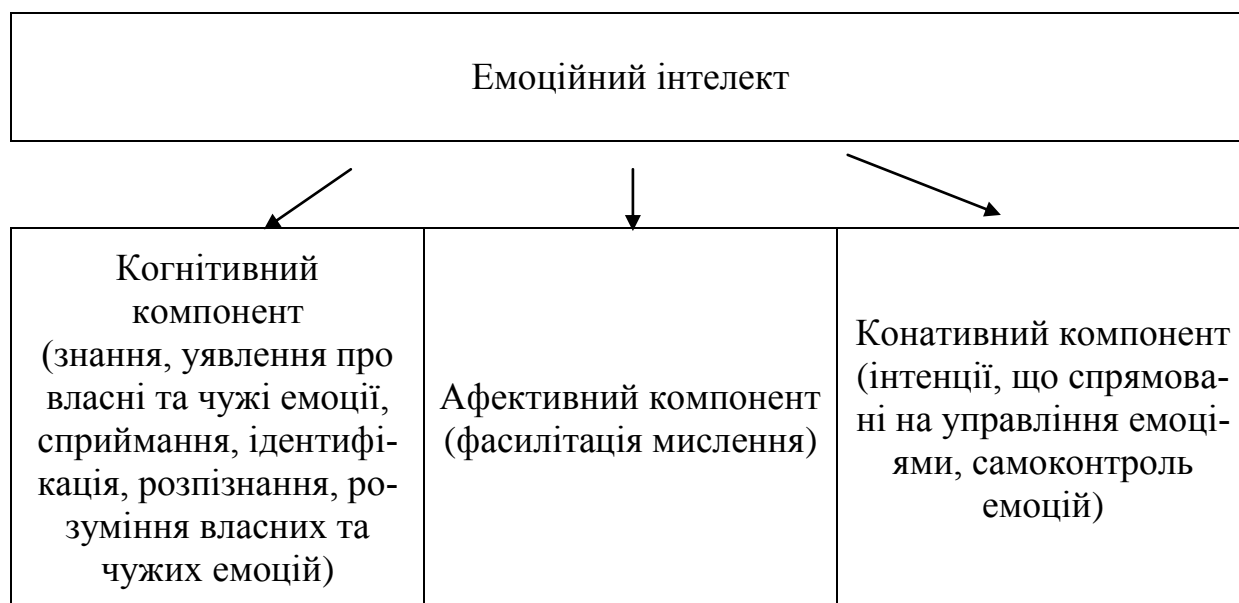


Рис. Структурно-функціональна модель емоційного інтелекту.

Перше, на що ми звертаємо увагу в створеній нами концептуальній моделі емоційного інтелекту, – це існування в ній системного зв'язку структурних компонентів та їх взаємовплив. Однак, слід підкреслити, що жоден окремий компонент структури емоційного інтелекту не може існувати і розвиватись окремо поза його цілісністю, бо сама ця цілісність в реальності існує, розвивається, змінюється тільки цілком, тільки як цілісність, і змінюється за окремими лініями «Лінія розвитку, пише С.Д. Максименко, – це не розвиток окремої підструктури складового елемента – це лінія, спрямування, в якому розвивається вся цілісна структура» [4, с.149].

Оскільки компоненти структури емоційного інтелекту пов'язані в єдину систему, то важливим питанням в зв'язку з цим є визначення характеру взаємозв'язку компонентів структури, їх конфігурації. Саме характер взаємозв'язку елементів структури емоційного інтелекту особистості визначає стратегії її поведінки.

Висновки. Визначено наступні складові емоційного інтелекту.

1. Когнітивна складова, яка являє собою сукупність таких емоційних здібностей як здібність людини визначати емоції за фізичним станом, почуттями і думками; здатність визначати емоції інших людей через їх мову, звуки, зовнішній вигляд і поведінку, через твори мистецтва; уміння точно виражати емоції і потреби, що пов'язані з почуттями; диференціювати істинні і неправдиві виявлення почуттів. Визначення емоції – це результат конструктивних процесів перетворення перцептивних переживань у внутрішній досвід. Розпізнання емоцій є важливим для емоційного досвіду та поведінки особистості, воно сприяє більш ефективній комунікації.

2. Афективна складова емоційного інтелекту, функція якої виявляється у фасилітації мислення. Афективна складова виявляється у мотивуванні зміни

когніцій, у спрямуванні уваги на важливу інформацію, у спрямованості на зміну настрою, пов'язаного із рушійною силою перетворюючих стратегій поведінки людини.

3. *Конативний компонент* емоційного інтелекту, який виконує регулятивно-детермінуючу та мотиваційно-стимулюючу функцію в свідомості людини. Конативний компонент представлено феноменами управління емоціями та їх рефлексивною регуляцією. Управління емоціями відбувається у сфері розвитку відносин з іншими людьми. Воно потребує врахування різних варіантів розвитку емоцій та їх вибору. Управляти емоціями необхідно для емоційного та інтелектуального розвитку людини. Рефлексивна регуляція емоцій допомагає особистості залишатись відкритою до позитивних та негативних почуттів, викликати емоції або відсторонятись від них в залежності від їх інформативності або корисності.

Конативний компонент емоційного інтелекту представлено також здібністю здійснення самоконтролю особистості у володінні емоціями. Ступінь емоційної експресивності впливає на якість міжособистісних відносин: занадто стриманість емоцій призводить до того, що людина сприймається неприязною, бездушною, в той же час безконтрольність емоційної експресивності може бути несприятливою як для суб'єкта, так і для його оточення. Адекватна емоційна експресія є важливим фактором фізичного та психічного здоров'я особистості.

Перспективи подальших досліджень. Подальше дослідження проблеми вбачається у проведенні емпіричних досліджень з метою конкретизації теоретичних положень, що викладені у статті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 385 с.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства: учеб. пособие для студ. вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев. – Издательство ООО КММ, 2006. – 240 с.
5. *Mayer J. D., Salovey P.* (2005) Emotional intelligence [Electronic resource]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Andreeva I. N.* (2011) Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii: monografiya [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology: monograph]. Novopolock: PGU [in Russian].
2. *Goulman D.* (2009) Emocional'nyj intellekt [Emotional intelligence]. Vladimir: VKT [in Russian].
3. *Il'in E. P.* (2001) Emocii i chuvstva: ucheb. posobie dlya stud. vuzov [Emotions and feelings: studies. allowance for stud. universities]. SPb.: Piter [in Russian].
4. *Maksimenko S. D.* (2006) Genezis sushchestvovaniya lichnosti [Genesis of the existence of personality] Kiev: Izdatel'stvo ООО КММ [in Russian].
5. Mayer J.D., Salovey P. (2005) Emotional intelligence [Electronic resource]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

Moskalenko V. V., Maksom K. V. Emotional intelligence: the characteristic of the phenomenon and its structural components. The article presents a theoretical analysis of the essence of the phenomenon of emotional intelligence and its structural components, describes the theoretical model of emotional intelligence of the personality. The model of emotional intelligence of the personality is represented as the unity of the cognitive, affective and connotative components. The characteristic of these structural components is presented. The cognitive component is characterized as the ability of a person to determine his emotions by physical condition, feelings and thoughts, and the ability to determine the emotions of others through their language, sounds, appearance and behavior, through works of art. The affective component of emotional intelligence is manifested in the facilitation of thinking, in focusing on important information, in the direction of changing mood associated with the driving force of transforming human behavioral strategies. The definition of emotion is the result of constructive processes of transforming perceptual experiences into internal experience. Recognizing emotions is important for emotional experience and personality behavior; it promotes communication that is more effective. The connotative component is represented by the phenomena of emotional control and their reflexive regulation. Controlling emotions takes place in the development of relationships with other people. It needs to take into account different variants of the development of emotions and their choices. Control over emotions is necessary for the emotional and intellectual development of a person. Reflexive regulation of emotions helps the person to remain open to positive and negative feelings, to cause emotions or to be discouraged from them depending on their informative or usefulness. The connotative component of emotional intelligence is also determined by the ability to exercise self-control of the person in possession of emotions. Adequate emotional expression is an important factor in the physical and mental health of the personality.

Key words: intelligence, emotions, emotional intelligence, structural components of emotional intelligence, cognitive component, affective component, connotative component, structural and functional model.

Отримано 7.02.2019

УДК: 159.922

Мусяка Наталія Іванівна

МАКРОГЕНЕЗА СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Мусяка Н. І. Макрогенеза ставлення до навчальних предметів молодших школярів як особистісної детермінанти навчальних досягнень учнів. У статті представлено результати лонгітюдного експериментального дослідження ставлення до навчальних предметів школярів початкової та основної школи. Отримані результати свідчать про наявність макрогенетичних тенденцій, що репрезентують особистісну детермінацію навчальних досягнень учнів в онтогенетичному вимірі. Встановлено домінування у високоуспішних школярів позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів на різних етапах онтогенезу. Ця тенденція має стійко стабільний характер у школярів з високим рівнем навчальних досягнень незалежно від етапу онтогенезу. Паралельно зі зниженням рівня навчальних досягнень зафіксовано зростання індивідуального та негативного ставлення до навчальних предметів, найвищий ступінь вираження яких – у школярів з низьким рівнем навчальних досягнень. Встановлена диференціація емоційного ставлення до навчальних предметів вказує на статистично значущий зв'язок між ставленням до нав-

чальних предметів та рівнем навчальних досягнень як у молодшому шкільному віці, так і в підлітковому віці.

Ключові слова: макрогенеза, навчальні досягнення, особистісна детермінанта, результативність учіння, ставлення до навчальних предметів, ставлення до учіння.

Мусяка Н. И. Макрогенезис отношения к учебным предметам младших школьников как личностной детерминанты учебных достижений. В статье представлены результаты лонгитюдного экспериментального исследования отношения к учебным предметам школьников начальной и основной школы. Полученные результаты свидетельствуют о наличии макрогенетичних тенденцій, которые репрезентируют личностную детерминацию учебных достижений учащихся в онтогенетическом измерении. Установлено доминирование у высокоуспевающих школьников положительного эмоционального отношения к учебным предметам на разных этапах онтогенеза. Эта тенденция имеет устойчиво стабильный характер у школьников с высоким уровнем учебных достижений независимо от этапа онтогенеза. Одновременно со снижением уровня учебных достижений зафиксировано рост индифферентного и негативного отношения к учебным предметам, высшая степень выражения которых – у школьников с низким уровнем учебных достижений. Установленная дифференциация эмоционального отношения к учебным предметам указывает на статистически значимую связь между отношением к учебным предметам и уровнем учебных достижений учащихся, как младшего школьного возраста, так и подростков.

Ключевые слова: макрогенезис, учебные достижения, личностная детермінанта, результативность учения, отношение к учебным предметам, отношение к учению.

Постановка проблеми. Концепція Нової Української Школи важливе підґрунтя складових сучасної реформи вітчизняного освітнього простору, «загальної картини змін у системі освіти нашої держави» (Нова українська школа, с. 5). У Концепції акцентовано на тому, що «відповідно до загальної мети освіти» «найціннішим результатом» «в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України» (Нова українська школа, с. 13). В цьому контексті проблема становлення та розвитку школяра як ефективного суб'єкта навчальної діяльності набуває особливого статусу. При цьому «нова ситуація розвитку» школяра як адаптивний кризовий період у процесі переходу від дошкілля до молодшого шкільного віку, так і адаптивний кризовий період переходу від початкової до основної школи «зумовлює необхідність організації особливого середовища й відповідної діяльності, в якій дитина могла б себе реалізувати», щоб у неї з'явилося «бажання бути *успішною у навчанні*» (курсив наш. Н.М.) (Нова українська школа, с. 33-34).

Відтак проблема становлення особистісної ефективності/ неефективності, успішності школяра в освітньому просторі набуває непересічного значення. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема дослідження особистісної детермінації навчальних досягнень як молодших школярів, так і підлітків в період переходу від початкової до основної школи. Тому дослідження особистісних детермінант навчальних досягнень учнів у системі «Я учіння», а саме ставлення до навчальних предметів вимагає теоретико-експериментального з'ясування.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Аналіз сучасних психологічних вітчизняних досліджень показав, що проблемі успішності, результативності навчальної діяльності, ефективності/неефективності та її детермінації приділяється значна увага.

Проблемі самоефективності у просторі самодетермінації особистості присвячені дослідження М. Т. Дригус (Дригус, 2019). Проведене ученою теоретико-експериментальне дослідження дало змогу встановити, що самоефективність як детермінанта має дихотомічний характер впливу на перебіг процесу самодетермінації особистості. І. В. Яворська-Ветрова (Яворська-Ветрова, 2018), досліджуючи рефлексію як детермінуючий чинник становлення особистості, який забезпечує успіх діяльності та рефлексивність як механізм становлення особистісної ефективності, встановила зв'язок високої особистісної ефективності учнів з успішним оволодінням здатності до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх ставлень з оточуючими. Досліджуючи фрустрацію потреби досягнення успіху та особливостей її прояву як особистісної детермінанти навчальних досягнень школярів, нами було встановлено наявність несприятливих ліній становлення потреби досягнення успіху, що обмежують продуктивність процесу успішності навчальних досягнень, гальмуючи потребу досягнення успіху навіть у відмінновстигаючих школярів (Мусіяка, 2019). Н. А. Харченко та Т. П. Шевчук (Харченко & Шевчук, 2018) досліджуючи творчі здібності молодших школярів довели зв'язок розвитку творчих здібностей із рівнем академічної успішності досліджуваних. В результаті проведеного ними дослідження встановлено, що учні з високим рівнем академічної успішності характеризуються високим рівнем швидкості, оригінальності та гнучкості, здатні до конструктивної творчої діяльності, тоді як учні з низьким рівнем академічної успішності не здатні проявляти творчу активність без допомоги вчителя. Проведене О. В. Чуйко та І. В. Івановою (Чуйко & Іванова, 2017) дослідження виявило зв'язок між навчальною успішністю підлітків і станом їх тривожності. Зокрема, дослідники встановили достатньо високий рівень залежності підлітка від оцінок зовнішнього середовища, що часто провокує деструктивне реагування (тривожність, страх, неспокій); визначили ситуацію перевірки знань як особливо загрозливу для підлітка, оскільки цій ситуації підліток стає центром уваги і знаходиться в очікуванні негативних реакцій з боку вчителя. К. В. Дубініна, досліджуючи вольові якості студентів – практичних психологів як чинника їх навчальної успішності, дійшла висновку, що успішність навчальної діяльності студента у вищій школі детермінується особливістю розвитку вольових якостей (цілеспрямованістю, витримкою, самовладанням, ініціативністю, самостійністю, організованістю, наполегливістю, терплячістю): чим нижчий рівень навчальної успішності майбутніх практичних психологів, тим нижчий рівень вольових їх якостей (Дубініна, 2012).

Стосовно предмету нашого розгляду нами була висвітлена проблема *мікрогенезу* ставлення до навчальних предметів молодших школярів як особистісної детермінанти результативності учіння (Мусіяка, 2018). Тому зав-

данням даного етапу дослідження стало розкриття *макрогенезу* ставлення школярів до навчальних предметів.

Мета статті здійснити аналіз макрогенезу ставлення до навчальних предметів як особистісної детермінанти навчальних досягнень учнів на різних етапах онтогенезу.

Методика та організація дослідження. Дослідження особистісної детермінації навчальних досягнень учнів передбачало макроаналіз особливостей характеру емоційного (позитивного, індивідуального чи негативного) ставлення до навчальних предметів у школярів з різним рівнем навчальних досягнень протягом певного періоду перебування дитини у початковій та основній школі та визначення макрогенетичних тенденцій з'ясування онтогенетичної динаміки в межах кожного рівня навчальних досягнень школярів.

Лонгітюдне експериментальне дослідження проводилося з учнями перших-шостих класів. Вибірку досліджуваних склали 197 учнів. Школярів, залежно від результативності навчальної діяльності, було поділено на три експериментальні групи: I група учні з високим рівнем навчальних досягнень; II група учні з середнім рівнем навчальних досягнень; III група учні з низьким рівнем навчальних досягнень.

Дослідження ставлення до навчальних предметів школярів з різним рівнем навчальних досягнень здійснювалося за методикою визначення модальності ставлення до навчальних предметів (Дригус, 1994). Школярам було запропоновано визначити своє ставлення до навчальних предметів. Змістовий аналіз експериментальних даних супроводжувався відповідною статистичною обробкою даних.

Виклад основного матеріалу. Становлення певної модальності емоційного ставлення школяра до навчальних предметів дало можливість простежити макрогенезу модальності (позитивної, негативної та амбівалентної) на різних етапах онтогенезу у молодшому шкільному віці, а також у в підлітковому віці.

Розглянемо, як відбувається диференціація модальності ставлення до навчальних предметів у школярів з різною результативністю навчальної діяльності (високою, середньою, низькою) початкової та основної школи у макрогенетичній проекції.

Отримані експериментальні дані свідчать, що школярам з високим рівнем навчальних досягнень, незалежно від етапу онтогенезу, притаманні позитивні емоційні переживання (рис. 1).

Домінантне позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів високовстигаючих першокласників зберігається у школярів цієї групи протягом наступних етапів навчання в початковій школі. Хоча, в другому та третьому класах з'являється незначна кількість учнів (12 % та 8 %), які байдуже ставляться до навчальних предметів, а 8 % другокласників та 2 % третьокласників взагалі ставляться негативно. Але все ж таки початкову школу високовстигаючі учні закінчують з домінуючим позитивним ставленням (98 %) і лише у 2 % учнів зафіксоване негативне ставлення.

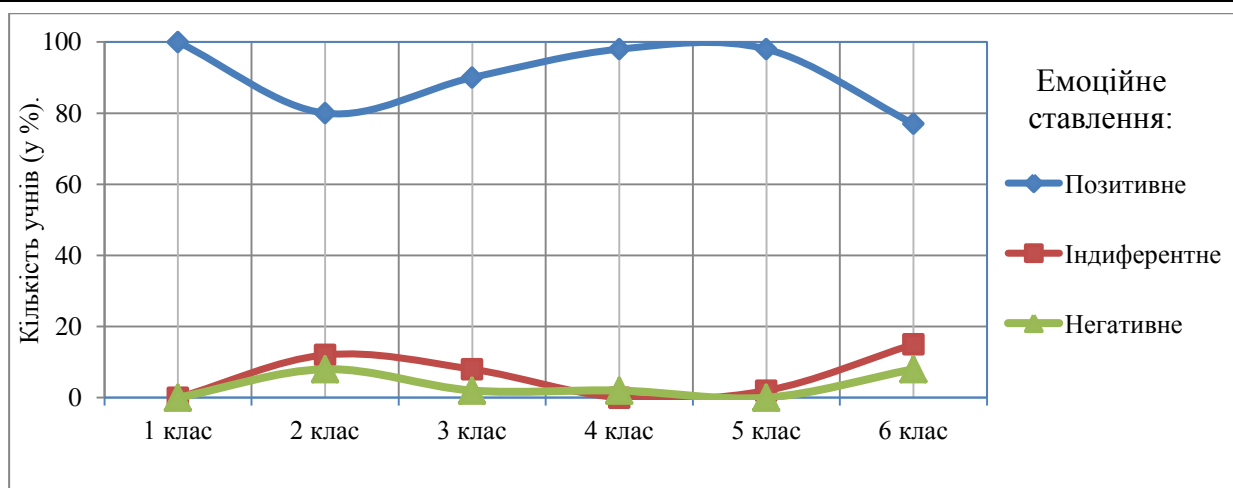


Рис. 1. Динаміка емоційного ставлення до навчальних предметів школярів із високим рівнем навчальних досягнень

При переході до основної школи домінування позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів високовстигаючих учнів зберігається і у 98% п'ятикласників. Проте у школярів шостого класу ця тенденція змінюється. Так, у високовстигаючих шестикласників спостерігається зменшення, майже на чверть, позитивного ставлення (на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$) та одночасне зростання індиферентного та негативного ставлень (до 15 % та 8 % відповідно). І хоча позитивне ставлення в шостому класі школярів цієї групи все ще має домінуючий статус, звертає на себе увагу поява деструктивних тенденцій, що репрезентуються зростання байдужого та навіть негативного ставлення до навчальних предметів. У школярів цієї групи успішності яскраво простежується позитивний взаємозв'язок ставлення до навчальних предметів учнів початкової та основної школи з високим рівнем їх навчальних досягнень.

У молодших школярів із середнім рівнем навчальних досягнень зафіксовано таку специфіку динаміки емоційного ставлення до навчальних предметів (рис. 2).

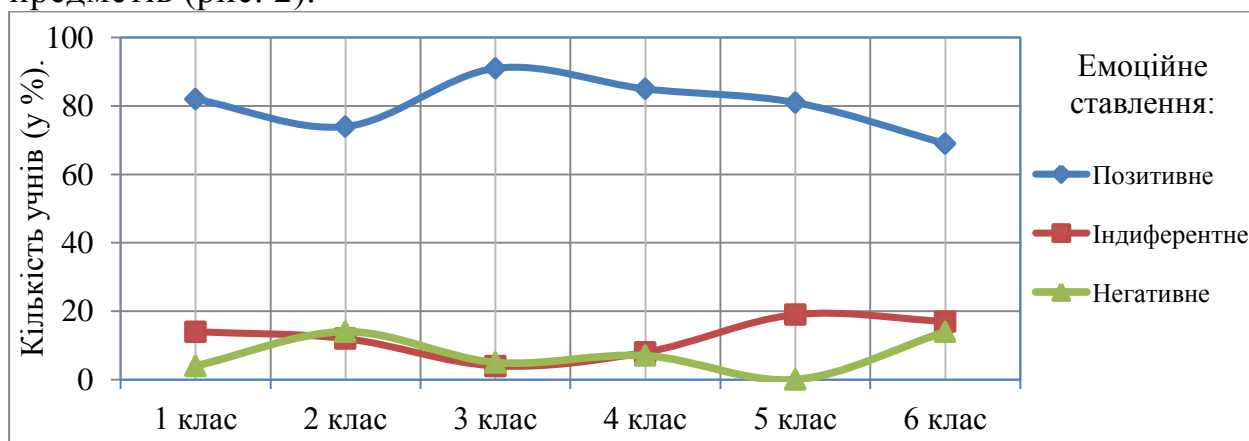


Рис. 2. Динаміка емоційного ставлення до навчальних предметів школярів із середнім рівнем навчальних досягнень

Отримані дані у макrogenетичній проекції майже збігаються кількісно з даними школярів з високим рівнем навчальних досягнень. Тобто емоційне

ставлення до навчальних предметів за модальністю (позитивністю) практично ідентичне за своїм профілем.

Домінування позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів зберігається. Але спостерігається значне статистично значуще (на рівні $p \leq 0,01$) зниження позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів середньовстигаючих школярів як початкової (з 91 % у третьому класі до 85 % у четвертому класі), так і основної школи – до 69 % у школярів шостого класу.

Одночасно у школярів цієї групи відбувається зростання індиверентного ставлення до навчальних предметів: з 4 % у третьому класі до 19 % у п'ятому та 17 % у шостому класах. У середньовстигаючих шестикласників у спектрі емоцій з'являються ще і негативні деструктивні ставлення, хоча прояви їх ще мінімальні.

Отже, у школярів із середнім рівнем навчальних досягнень емоційне ставлення до навчальних предметів характеризується певною стабільністю протягом усього періоду їхнього навчання у початковій та основній школі із домінуванням (хоч і не таким яскравим, як у школярів з високим рівнем досягнень) позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів. Проте, у кількісному вимірі його показники мають тенденцію до зменшення, з одночасним зростанням індиверентного та негативного ставлень, що досить яскраво виявлено у середньовстигаючих шестикласників.

Макрогенеза ставлення до навчальних предметів у школярів з низьким рівнем навчальних досягнень виявила досить специфічні лінії у його динаміці у онтогенетичній проекції (рис. 3).

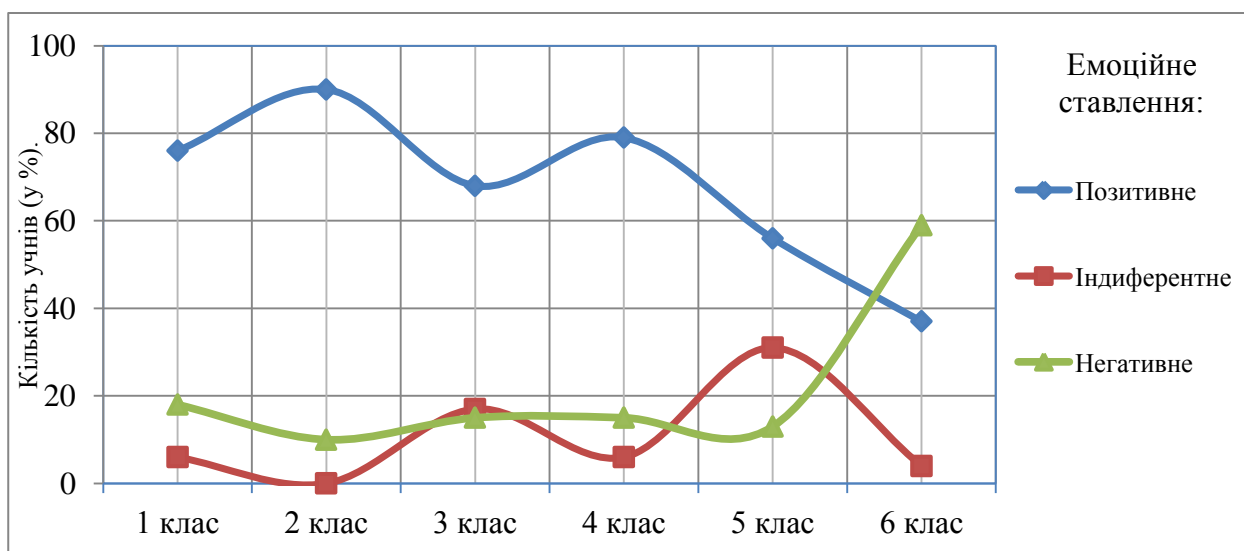


Рис. 3. Динаміка емоційного ставлення до навчальних предметів школярів із низьким рівнем навчальних досягнень

Так, третина молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень ще не змогла визначити своє емоційне ставлення до навчальних предметів. Емоційне ставлення до навчальних предметів у цих дітей має глобальний недиференційований характер.

Домінування (хоч і кількісно значно менше, ніж у молодших школярів з високим рівнем) позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів низькоуспішних учнів молодшого шкільного віку простежується протягом усього періоду їхнього навчання у початковій школі. Позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів молодших школярів цієї групи нижче за своїми показниками від результатів школярів з високим і середнім рівнями навчальних досягнень.

Найвне амбівалентне ставлення до навчальних предметів, ще займає незначне місце у спектрі емоційного ставлення. Негативне емоційне ставлення має підпорядкований статус, проте його врахування конче необхідне для своєчасної корекції у дітей молодшого шкільного віку.

Ключовим у динаміці емоційного ставлення до навчальних предметів школярів з низькою результативністю є шостий клас, в якому спостерігається досить різке зростання деструктивних тенденцій. Зокрема, у шестикласників з низькою результативністю учіння спостерігається стрімке падіння позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів і одночасне зростання негативного. Це підтверджується аналізом у двох площинах: порівнянням даних від першого до п'ятого класу і порівнянням даних різних за результативністю груп шестикласників.

Аналіз макrogenези свідчить, що позитивне емоційне ставлення до навчальних предметів школярів з низькою результативністю має в онтогенетичній проекції тенденцію до значного зниження: від 76 % учнів першого класу, 90 % – другого, 67 % – третього, 79 % – четвертого, 56 % – п'ятого та до 37 % у шостому класі на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$).

Водночас із цим падінням позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів у шестикласників з низькою результативністю учіння стрімко зростає, майже вдвічі (порівняно з п'ятикласниками), негативне емоційне ставлення – до 59% школярів. Отримані експериментальні дані нашого дослідження емоційного ставлення до навчальних предметів в онтогенетичній проекції чітко вказують на статистично значущий зв'язок між ставленням до навчальних предметів та рівнем результативності учіння як у школярів молодшого шкільного віку, так і у підлітковому віці.

Аналіз результатів макrogenези онтогенетичної динаміки позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів школярів початкової та основної школи вказує на ідентичність їх профілю у перехідний адаптаційний період – перехід від початкової до основної школи.

Висновки. Отже, отримані результати лонгітюдного експериментального дослідження емоційного ставлення до навчальних предметів школярів з різним рівнем навчальних досягнень від першого до шостого класу свідчать про наявність макrogenетичних тенденцій, що репрезентують детермінацію навчальних досягнень учнів в онтогенетичному вимірі.

Ставлення до навчальних предметів у школярів з різним рівнем навчальних досягнень характеризується певною модальністю – позитивною, індіферентною чи негативною, а також ступенем їх прояву. Встановлено

домінування (окрім низькоуспішних шестикласників) позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів у кожній із груп школярів з різним рівнем навчальних досягнень на різних етапах онтогенезу як учнів молодшого шкільного віку, так і підліткового.

Найбільша кількісна репрезентація позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів, зафіксована у школярів з високим рівнем досягнень на всіх етапах онтогенезу. Одночасно зафіксовано тенденцію до зменшення позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів у групах із зниженням рівня навчальних досягнень учнів початкової та основної школи. У макрогенезі зафіксоване одночасно зі зниженням рівня навчальних досягнень зростання індиферентного та негативного емоційного ставлення до навчальних предметів. Найвищий ступінь їх вираження встановлено у групі школярів з низьким рівнем навчальних досягнень основної школи.

Отримані дані щодо макрогенези переконливо свідчать про диференціацію емоційного ставлення до навчальних предметів та вказують на взаємозв'язок ставлення до навчальних предметів школярів з рівнем навчальних досягнень як у учнів початкової, так і основної школи. Отже, зафіксовано статистично значущий зв'язок між ставленням до навчальних предметів та рівнем результативності учіння школярів на досліджуваних етапах онтогенезу.

Врахування онтогенетичних макротенденцій емоційного ставлення школярів до навчальних предметів як особистісної детермінанти їх навчальних досягнень допоможе більш продуктивно здійснювати корекційну роботу з метою конструктивного особистісного розвитку учнів початкової та основної школи.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні констеляції особистісних детермінант, які зумовлюють продуктивність становлення школяра як особистісно успішного й ефективного суб'єкта навчальної діяльності

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вивчення особистості підлітка / за ред. М.Т. Дригус. Київ : Інститут психології АПН України, 1994. 128 с.
2. Дригус М.Т. Характеристика самоефективності у просторі самодетермінації особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 45. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С. 152–177. DOI10.32626/2227-6246.2019-45.152-177
3. Дубініна К.В. Вольові якості студентів – практичних психологів як чинник їх навчальної успішності. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип.16. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. С. 326–336.
4. Мусіяка Н.І. Ставлення до навчальних предметів молодших школярів як особистісна детермінанта результативності учіння. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 14. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. – С.181–187.
5. Мусіяка Н.І. Макрогенеза фрустрації потреби досягнення успіху як особистісної детермінанти навчальних досягнень учнів. *Проблеми сучасної психології* :

- збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 45. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С. 296– 317. DOI 10.32626/2227-6246.2019-45.296-317
6. Нова українська школа : poradnyk dlia vchytelia / za zag. red. N.M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
 7. Харченко Н.А., Шевчук Т.П. Творчі здібності молодших школярів у світлі наукової концепції Г.О. Балла. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. VI. Психологія обдарованості. 2018. Вип. 14. С. 253– 258.
 8. Чуйко О.В., Іванова І.В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. 2018. Вип. 16. С. 216– 226.
 9. Яворська-Ветрова І.В. Особливості розвитку рефлексивності залежно від особистісної ефективності учнів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 44. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. С. 368– 394. DOI 10.32626/2227-6246.2019-44.368-394

REFERENCES TRANSLITERATED:

1. Bibik, N.M. (Eds.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: teacher's guide]*. Kyiv : Litera LTD. [in Ukrainian]. ГКД Ж <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
2. Dryhus, M.T. (Eds.). (1994). *Vyvchennia osobystosti pidlitka [Studying the personality of a teenager]*. Kyiv : Instytut psykholohii APN Ukrainy. [in Ukrainian].
3. Dryhus, M.T. (2019). *Kharakterystyka samoefektyvnosti u prostori samodeterminatsii osobystosti [Characteristics of self-efficacy in the space of an individual's self-determination]*. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva (Eds.), *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy Of Educational Sciences of Ukraine. (Issue 45), (pp. 152–177). Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2019-45.152-177
4. Dubinina, K.V. (2012). *Volovi yakosti studentiv – praktychnykh psykholohiv yak chynnyk yikh navchalnoi uspishnosti [Volitional qualities of students - practical psychologists as a factor in their academic achievement]*. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva (Eds.), *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy Of Pedagogical Sciences of Ukraine. (Issue 16), (pp. 326– 3361). Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
5. Musiiaka, N.I. (2019). *Makroheneza frustratsii potreby dosiahnennia uspiyku yak osobystisnoi determinanty navchalnykh dosiahnen uchniv [Macro-genesis of a frustrated achievement need as a personal determinant of pupils' educational achievements]*. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva (Eds.), *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy Of Educational Sciences of Ukraine. (Issue 45), (pp. 296–317). Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2019-45.296-317
6. Musiiaka, N.I. (2018). *Stavlennia do navchalnykh predmetiv molodshykh shkolariv yak osobystisna determinanta rezultatyvnosti uchinna [Schoolchildren's*

- attitudes to educational subjects as a personal determinant of their learning efficiency]. *Aktualni problemy psykholohii – Aktualni problemy psykholohii* : Coll. scientific works of Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (Vol. VI : Giftedness psychology). (Issue 14), (pp. 181– 187). [in Ukrainian].
7. *Kharchenko, N.A., Shevchuk, T.P.* (2018). Tvorchi zdibnosti molodshykh shkolariv u svitli naukovoï kontseptsii H.O. Balla [Junior pupils creative abilities of in the light of the G.O. Ball scientific conception]. *Aktualni problemy psykholohii – Aktualni problemy psykholohii* : Coll. scientific works of Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (Vol. VI : Giftedness psychology). (Issue 14), (pp. 253– 258). [in Ukrainian].
 8. *Chuiko, O.V., & Ivanova, I.V.* (2018). Vplyv rivnia tryvozhnosti na uspishnist navchalnoi diialnosti [Influence of an adolescent's anxiety level on educational successfulness]. *Aktualni problemy psykholohii – Aktualni problemy psykholohii*: Coll. scientific works of Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (Vol. XI : Psychology of personality. Psychological help of the person). (Issue 16), (pp. 216– 226). [in Ukrainian].
 9. *Yavorska-Vietrova I.V.* Osoblyvosti rozvytku refleksyvnosti zalezno vid osobystisnoi efektyvnosti uchniv [The features of reflexivity development, depended on pupils' personal efficiency]. S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva (Eds.), *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy Of Educational Sciences of Ukraine. (Issue 44), (pp. 368– 394). Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2019-44.368-394

Musiaka N. I. Macrogenesis of the junior pupils' attitude towards the educational subjects as a personality determinant of educational achievements. The article presents the results of a longitudinal experimental study of the attitude towards the subjects of primary and general school pupils. The obtained results testify to the presence of macro-genetic tendencies that represent the personality determination of pupils' educational achievements in the ontogenetic dimension. The dominance of the positive emotional attitude towards educational subjects in highly successful pupils at different stages of ontogenesis is ascertained. This tendency is steadily stable in pupils with high level of educational achievements, regardless of the ontogenesis stage. At the same time, with a decrease in the level of educational achievements, growth of the indifferent and negative attitude towards educational subjects is fixed. The highest degree of its expression has pupils with a low level of educational achievements. The established differentiation of the emotional attitude towards educational subjects points to a statistically significant correlation between the pupils' attitude to educational subjects and their educational achievements level, both in junior school age and adolescents.

Key words: macrogenesis, educational achievements, personality determinants, learning effectiveness, attitude to educational subjects, attitude to learning.

Отримано 7.05.2019

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Невмержицький В. М. Психологічні виміри ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору. У статті представлено результати аналізу проблеми психологічних вимірів ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору. Розглянуто феномени патріотизму та ціннісного вибору українського суспільства. Емпіричним шляхом було вивчено ставлення досліджуваних до образу патріота і нормативної моделі патріотичного поведінки, для чого було використано метод семантичного диференціалу. Встановлено зв'язок даного феномену з набором особистісних рис і моральними якостями людини. Показано, що європейські цінності визнаються досліджуваними як гідний приклад для наслідування та є необхідною умовою нормального функціонування суспільства.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, патріотизм, семантичний диференціал, об'єкти оцінювання, європейські цінності.

Невмержицький В. М. Психологические измерения ценностных ориентаций субъектов образовательного пространства. В статье представлены результаты анализа проблемы психологических измерений ценностных ориентаций субъектов образовательного пространства. Рассмотрены феномены патриотизма и ценностного выбора украинского общества. Эмпирическим путем было изучено отношение исследуемых к образу патриота и нормативной модели патриотического поведения, для чего был использован метод семантического дифференциала. Установлена связь данного феномена с набором личностных черт и моральными качествами человека. Показано, что европейские ценности признаются исследуемыми как достойный пример для подражания и является необходимым условием нормального функционирования общества.

Ключевые слова: ценностные ориентации, субъекты образовательного пространства, патриотизм, семантический дифференциал, объекты оценивания, европейские ценности.

Постановка проблеми. Формування освіченої, творчої особистості, в умовах модернізації національної освіти, потребує подальшого дослідження психологічних вимірів ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору.

Одним з феноменів, що привертає увагу в цьому контексті, є патріотизм, що розглядається в якості однієї з вищих соціальних емоцій, або почуттів [1, 2, 3]. В сучасних умовах, це явище вивчається багатьма науками як теоретично, так й емпірично.

Крім цього, події останніх років підтвердили незворотність європейського вибору України, зокрема, в освітньому та ціннісному просторах.

Перебіг ціннісного вибору українського суспільства завжди відбувався в умовах певної дискусії, яка не заважала нашим співвітчизникам продемонструвати рішучість у боротьбі за власні уподобання. У той же час, уявлення жителів нашої держави щодо європейських цінностей часто мають певні особливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору розглядали вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Бичко, Л. Буєва, А. Богущ, М. Боришевський, Л. Долинська

О. Забужко, О. Киричук, В. Котирло, С. Максименко, І. Надольний, О. Роменець, Л. Сохань, І. Стогній, В. Шинкарук, Ю. Трофімов, О. Чебикін, М. Рокич, К. Роджерс, Е. Фромм та інші.

Сенс патріотизму містить у собі особливе поєднання амбівалентності і неоднозначності. Це пояснюється тим, що з одного боку, патріотичні цінності завжди високо цінуються і, практично завжди, спостерігається прагнення до їх зміцнення, з іншого - патріотизм часто розглядався як джерело зла. Також патріотизм часто розглядався як причина війн і конфліктів [4, 5].

Ще з 1775 року відомим є афоризм британського доктора Самуеля Джонсона: “Патріотизм – це останній притулок негідників”, що пояснював, поширену у той час практику, поповнення засудженими лав військовослужбовців британської армії або населення заморських колоній. У сучасних умовах, ця фраза розуміється значно ширше, маючи на увазі використання терміну “патріотизм” в якості зручного прикриття для реалізації особистих цілей. Сучасна епоха, як зазначав французький соціальний психолог Г. Лебон, є одним з таких критичних моментів, коли людська думка готується до зміни. В основі цієї зміни перебувають два головні чинники. Перший - це руйнування релігійних, політичних і соціальних вірувань, що дали початок усім елементам нашої цивілізації; другий - виникнення нових умов існування та абсолютно нових ідей, що стали наслідком сучасних відкриттів в області наук і промисловості [6].

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження провідних ціннісних орієнтацій, які притаманні офіцерам Збройних Сил України, як суб’єктам освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричні дослідження свідчать про те, що почуття в соціальних умовах можуть проявлятися по-різному, і це, дозволяє виявляти відповідні особливості поведінки громадян. Одним з шляхів вивчення такої поведінки є з’ясування ціннісних орієнтирів, символів сучасного шляху розвитку нашої держави. Для цього, нами було проведено дослідження серед офіцерів Збройних Сил України, що навчаються у навчальному закладі післядипломної освіти (n=42; середній вік M = 37,05 років; вислуга у війську M = 19,68 років). Усі досліджувані – чоловічої статі. Освіта: вища – 100%. Це дає можливість розглядати цих офіцерів такими, що мають великий досвід професійної діяльності.

Досліджуваним було запропоновано, після роз’яснення, здійснити ранжування переліку запропонованих ціннісних орієнтирів (по мірі важливості), серед яких були такі, як: військова міць держави; ринкова економіка; український народ; релігійна віра; політичні партії; науковий потенціал держави; європейські цінності.

Аналізуючи результати, слід зазначити, що більшість офіцерів, в першу чергу, вважають військовою міць держави (яка дозволяє боронити від зазіхань на її цілісність і суверенітет) головним ціннісним орієнтиром і символом сучасного шляху розвитку України (M = 2,05). Далі, по мірі убавання: ринкова економіка (M = 2,63), український народ (M = 2,79), релігійна віра (M = 4,16),

політичні партії ($M = 5,00$), науковий потенціал держави ($M = 5,37$), європейські цінності ($M = 6,00$).

Вищезазначене свідчить про те, що опитувані, завдяки своєму професійному досвіду і через призму подій останніх років, розуміють можливість забезпечення розвитку держави, в майбутньому, через підтримання оптимального рівня її обороноздатності. Таке, на їх думку, можливе: при функціонуванні європейської моделі ринкової економіки, участі всього українського народу в цьому процесі, при забезпеченні релігійної свободи та свободи політичної діяльності (в межах правових норм). Внаслідок проблем з фінансуванням та відтоком кадрів, потребує підтримки науковий потенціал держави. Існує, також, необхідність більш широкого прагнення до дотримання та роз'яснення змісту європейських цінностей.

Крім цього, для дослідження ставлення досліджуваних до образу патріота і нормативної моделі патріотичного поведінки, була використана одна з модифікацій методу семантичного диференціалу, що широко використовується при вивченні ціннісних орієнтацій. За допомогою даного методу вимірюється не денотативне (те, що означає предмет) значення того чи іншого поняття, а конотативне (сислове), емотивне, метафоричне або афективне значення. Вибір цього методу був обумовлений в першу чергу тим, що його використання дає дослідникам можливість визначати такі процеси, як відношення суб'єкта до світу речей, соціального середовища, до самого себе і звільняє суб'єктивну оцінку респондента від обмеженості реальними властивостями об'єкта оцінки, про які більшість учасників опитування можуть бути недостатньо добре обізнані в силу недостатності життєвого досвіду. Також важливою перевагою є те, що семибальна шкала дає можливість виміряти не тільки кількість, але й інтенсивність значення. Даючи інформацію про слабоструктуровані аспекти суспільної свідомості, семантичний диференціал дозволяє легко закодувати дані для подальшої їх обробки методами математичної статистики [7, 8].

Для побудови семантичного диференціалу були використані 20 метафоричних шкал: цікавий – нудний, охайний – неохайний, раціональний – емоційний, м'який – нестриманий, хороший – поганий, чесний – нечесний, серйозний – веселий, реаліст – ідеаліст, тихий – гучний, приємний – неприємний, багатий – бідний, делікатний – безцеремонний, щирий – нещирий, глибокомислячий – недалекий, корисний – нікчемний, успішний – неуспішний, добрий – злий, оптиміст – песиміст, законотворчий – незаконотворчий, атеїст – віруючий.

Далі, за кожною шкалою, підраховувалися середні значення. Для зручності семибальна шкала була перетворена в дві трьохбальні: від 0 до -3 для правої частини шкали і від 0 до +3 для лівої.

Результати обробки даних стосовно ставлення досліджуваних до образу патріота і нормативної моделі патріотичного поведінки виглядали наступним чином (шкала, середнє значення): цікавий – нудний (2,25); охайний – неохайний (2,20); раціональний – емоційний (0,25); м'який – нестриманий

(-0,25); хороший – поганий (1,95); чесний – нечесний (2,55); серйозний – веселий (0,90); реаліст – ідеаліст (0,60); тихий – гучний (-0,40); приємний – неприємний (2,25); багатий – бідний (0,55); делікатний – безцеремонний (0,70); щирий – нещирий (2,40); глибокомислячий – недалекий (2,25); корисний – нікчемний (1,20); успішний – неуспішний (1,75); добрий – злий (1,25); оптиміст – песиміст (2,05); законотрухняний – незаконотрухняний (2,20); атеїст – віруючий (-1,00).

Згідно вищезазначеного, за уявленнями опитуваних, патріот є цікавою людиною, охайною за зовнішнім виглядом, не емоційною у поведінці, з низьким ступенем прояву нестриманості. Така людина сприймається як хороша (з точки зору системи професійних і загальнолюдських цінностей), є чесною та серйозною у спілкуванні, реалістично оцінює навколишнє середовище. Патріот засвідчує свої переконання не за допомогою гучних заяв; сприймається іншими людьми, як приємний; має певний рівень матеріального достатку та є делікатним у стосунках. У відносинах з іншими він є щирим, глибоко розуміє сутність явищ дійсності, є корисним у професійній та громадській діяльності.

Патріотизм людини підтверджується успішністю її життя, добротою та високим рівнем оптимізму. Важливими, також визнаються законотрухняність і релігійна віра.

Шляхом розрахунку коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена для шкал семантичного диференціалу, були виявлені значущі ($p \leq 0,03$) двосторонні середні і сильні зв'язки (значення коефіцієнта перевищує 0,5) щодо кожного об'єкту оцінювання. Це дозволило визначити внутрішні структурні зв'язки, які респонденти використовували для кожного об'єкта.

Пари шкал з максимальним зв'язком:

- цікавий + раціональний, реаліст, багатий, глибокомислячий, корисний, успішний, добрий, оптиміст, віруючий;
- охайний + серйозний, багатий, оптиміст;
- раціональний + реаліст, щирий, успішний, віруючий;
- нестриманий + серйозний, реаліст, багатий, оптиміст;
- чесний + серйозний, реаліст, делікатний, глибокомислячий, успішний, оптиміст, законотрухняний;
- серйозний + реаліст, делікатний, глибокомислячий, корисний, оптиміст;
- реаліст + делікатний, глибокомислячий, корисний, оптиміст;
- гучний + корисний;
- приємний + корисний, віруючий;
- багатий + глибокомислячий, успішний, оптиміст, законотрухняний, віруючий;
- делікатний + глибокомислячий, корисний, законотрухняний;
- глибокомислячий + успішний, законотрухняний;
- корисний + успішний, законотрухняний, віруючий;
- успішний + оптиміст, законотрухняний, віруючий;
- оптиміст + законотрухняний.

Велика кількість зв'язків свідчить про цілісність оцінки об'єктів оцінювання. Це говорить про те, що стосовно цих груп у досліджуваних склалася зрозуміла, і в цілому, внутрішньо узгоджена думка.

Найбільше, при оцінюванні були задіяні шкали (кількість зв'язків): цікавий, реаліст (11); успішний (10); корисний, багатий (9); законослухняний, глибокомислячий, оптиміст (8); чесний, раціональний, серйозний, віруючий (7); делікатний (6); нестриманий (5); гучний (4); охайний (3), приємний (2). Незначно затребуваними виявилися шкали: щирий та добрий (1).

Вищезазначене дозволяє припустити, що досліджувані, в своїх оцінках, базуються на ймовірному зв'язку між інтересом до людини, її реалізмом, успішністю, корисністю для суспільства, рівнем її матеріальних статків, законослухняністю, здібністю глибоко розуміти сутність явищ дійсності, оптимізмом, чесністю, вмінням приймати раціональні рішення, серйозністю, певним рівнем релігійності, делікатністю, рівнем нестриманості, ступенем прояву своїх почуттів, охайністю зовнішнього вигляду, приємністю у спілкуванні і недостатньо чітко уявляють собі, як і з чим пов'язані щирість та доброта.

Крім цього, виникає інтерес до уявлень військовослужбовців, як представників населення України, стосовно європейських цінностей; їх відношення до основних принципів європейської спільноти та шляхи формування уявлень про європейські цінності. Це є доречним при вивченні психологічних умов досягнення ними самореалізації у навчально-пізнавальній діяльності.

Для цього, було проведено дослідження, під час якого офіцерам, які навчаються у закладі післядипломної освіти (n=42) було запропоновано здійснити ранжування європейських цінностей. Разом з тим, їм необхідно було проранжувати перелік цінностей, які на їхню думку, притаманні для жителів України та європейців. У дослідженні був використаний перелік цінностей, розроблений Європейською Комісією:

Релігія - особливий тип духовно-практичної діяльності, що характеризується єдністю світогляду, дії, мислення, відчуття, заснованою на вірі у священне.

Верховенство права - правовий режим у державі, що виявляється у вимозі суворого і неухильного дотримання і обов'язкового виконання, а також точного застосування усіма суб'єктами права законів та заснованих на них підзаконних актів.

Демократія – влада народу, що виходить з організації та функціонування державної влади на засадах визнання народу її джерелом і носієм, ґрунтується на прагненні забезпечити справедливість, рівність і добробут усіх при розв'язанні проблем і питань суспільного врядування.

Особиста свобода - одна з істотних ознак людського буття, що становить необхідну умову існування суспільства, виявляє вищу духовну суть людини і цінність її життя.

Мир – стан суспільства, що характеризується відсутністю війни, за якого будь-які конфлікти вирішуються шляхом домовленостей.

Права людини. Вони невід'ємні та обов'язкові для дотримання всіма громадянами політичні, економічні, соціальні, культурні та інші можливості

життєдіяльності, надані людині від природи, без яких вона не може повноцінно існувати як людська істота.

Рівноправність розглядається як рівність усіх громадян суспільства перед законом і судом, наявність рівних конституційних прав і свобод.

Самореалізація - процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності – цілі, напрями та способи активності, адекватні індивідуальним здібностям, та здатність через цілепокладання самостійно й самобутньо реалізувати своє призначення.

Солідарність – однаковість, спільність інтересів, активне співчуття певним діям або судженням; соціальна згуртованість, єдність дій, спільна діяльність, у процесі якої досягаються певні цілі, розв'язуються суспільні проблеми, реалізуються спільні інтереси.

Толерантність – різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами - індивідами, соціальними групами, державами, політичними партіями, за якого вони виявляють сприйняття і терпіння щодо відмінностей у поглядах, уявленнях, позиціях та діях.

Повага до інших культур – толерантне ставлення до “чужої” культури (світогляду, способу мислення, думок, вірувань тощо).

Цінність людського життя проявляється у ставленні до людини з боку різних інституцій (поліції, медичних закладів, органів державної влади) тощо.

За результатами ранжування за особистою думкою, опитувані, в першу чергу, вважають верховенство права (тобто суворе і неухильне дотримання і виконання законів, $M = 3,59$). Далі, по мірі убавання: цінність людського життя ($M = 3,65$), мир та права людини ($M = 3,71$), особиста свобода ($M = 6,06$), самореалізація ($M = 6,65$), демократія ($M = 7,12$), рівність ($M = 7,18$), солідарність ($M = 7,53$), толерантність ($M = 9,00$), релігія ($M = 9,12$), повага до інших культур ($M = 10,71$).

Сприйняття респондентами системи цінностей жителів України має відмінності. На першому місці мир (тобто відсутність війн) ($M = 3,18$), далі, по мірі убавання: верховенство права та права людини ($M = 3,71$), цінність людського життя ($M = 4,82$), демократія ($M = 5,71$), рівність ($M = 6,41$), особиста свобода ($M = 6,59$), релігія ($M = 6,94$), самореалізація ($M = 7,65$), толерантність ($M = 8,59$), солідарність ($M = 9,06$), повага до інших культур ($M = 10,24$).

Дещо по-іншому виглядає сприйняття респондентами системи цінностей європейців. Вони вважають, що цінностями жителів європейських країн є: на першому місці - верховенство права ($M = 2,65$), далі, по мірі убавання: демократія ($M = 4,41$), права людини ($M = 4,59$), особиста свобода ($M = 5,06$), цінність людського життя ($M = 6,06$), мир ($M = 6,12$), рівність ($M = 6,35$), самореалізація ($M = 7,53$), релігія ($M = 7,94$), солідарність ($M = 8,41$), толерантність ($M = 8,82$), повага до інших культур ($M = 10,06$).

Шляхом розрахунку коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена були виявлені значущі ($p \leq 0,02$) двосторонні середні і сильні зв'язки (значення коефіцієнта перевищує 0,5) між об'єктами оцінювання у переліку, ранжованими

за особистою думкою. Це дозволило визначити внутрішні структурні зв'язки, які респонденти використовували для кожного об'єкта.

Так, негативно корелюють між собою: релігійність і права людини ($r_s = -,55$, $p = 0,02$); демократія і толерантність ($r_s = -,59$, $p = 0,01$), верховенство права і цінність людського життя ($r_s = -,65$, $p = 0,05$), рівноправність і солідарність ($r_s = -,49$, $p = 0,04$). Крім цього, слід відмітити те, що на рівні статистичної тенденції виявлено негативний зв'язок між рівноправністю і самореалізацією ($r_s = -,45$, $p = 0,07$).

Аналіз кореляційних зв'язків свідчить про наявність особистісних особливостей суб'єктів освітнього простору (зокрема, з огляду на їх професійну діяльність), що визначають їх відношення до європейських цінностей. Зокрема, за думкою досліджуваних, на дотримання прав людини мають вплив наявність релігійних переконань. Толерантність, як різновид взаємодії та взаємовідносин між різними людьми, залежить від прагнення забезпечити справедливість та рівність. Недотримання неухильності законів нівелює цінність людського життя. Рівність усіх громадян перед законом не підтверджується реальною реалізацією спільних інтересів та вирішенням суспільних проблем. На рівні тенденції визначається те, що можливості реалізувати своє призначення в житті перешкоджає відсутність справжньої рівноправності.

Далі, був розрахований коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між об'єктами оцінювання у переліку, ранжованими опитуваними стосовно думки жителів України.

Негативна кореляція виявлена між: релігійність і солідарність ($r_s = -0,67$, $p = 0,03$); особиста свобода і рівноправність ($r_s = -0,51$, $p = 0,035$), самореалізація і толерантність ($r_s = -0,48$, $p = 0,05$), цінність людського життя і вік опитуваних ($r_s = -0,51$, $p = 0,037$), цінність людського життя і вислуга опитуваних ($r_s = -0,51$, $p = 0,037$).

Аналіз кореляційних зв'язків свідчить про те, що за думкою досліджуваних, на соціальну згуртованість жителів України впливає рівень їх релігійних переконань. Рівність усіх громадян перед законом залежить від особистої свободи, свободи слова та свободи поглядів. Можливості реалізувати своє призначення в житті залежать від взаємодії та взаємовідносин між різними людьми. Ставлення до цінності людського життя залежить від віку і терміну перебування опитуваних на військовій службі.

Далі, був розрахований коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між об'єктами оцінювання у переліку, ранжованими опитуваними стосовно думки європейців.

Негативна кореляція виявлена між: релігійність і солідарність ($r_s = -0,67$, $p = 0,03$); особиста свобода і рівноправність ($r_s = -0,51$, $p = 0,035$), самореалізація і толерантність ($r_s = -0,48$, $p = 0,05$), цінність людського життя і вік опитуваних ($r_s = -0,51$, $p = 0,037$), цінність людського життя і вислуга опитуваних ($r_s = -0,51$, $p = 0,037$).

Аналіз кореляційних зв'язків свідчить про те, що за думкою досліджуваних, на соціальну згуртованість жителів Європи впливає рівень їх релігій-

них переконань. Рівність усіх громадян перед законом залежить від особистої свободи, свободи слова та свободи поглядів. Можливості реалізувати своє призначення в житті залежать від взаємодії та взаємовідносин між різними людьми. Ставлення до цінності людського життя залежить від віку і терміну перебування опитуваних на військовій службі.

Результати опитування продемонстрували, що найбільшою цінністю із запропонованого переліку, особисто для респондентів, є “верховенство права”, “цінність людського життя” та “мир”. Найменші показники здобули цінності “толерантність”, “релігія” та “повага до інших культур”. Стосовно жителів України, найбільшою цінністю визначено “мир”, “верховенство права” та “цінність людського життя”. Найменші показники здобули цінності “толерантність”, “солідарність” та “повага до інших культур”.

Сприйняття опитуваними системи цінностей європейців виглядає по-іншому. Вони вважають, що першочерговими цінностями жителів Європи є “верховенство права”, “демократія” та “права людини”. Найменш важливою, на їхню думку, для європейців є “солідарність”, “толерантність” та “повага до інших культур”.

Джерелами інформації про європейські цінності для опитуваних є: українське телебачення (64,7%); телебачення країн Заходу (23,5%); українські новинні інтернет-сайти (88,2%); західні новинні інтернет-сайти (29,4%); російські новинні інтернет-сайти (5,9%); соціальні мережі (76,5%); українські друковані видання (29,4%); радіо (23,5%); бесіди з рідними, друзями, знайомими, які проживають в Україні (47,1%). Подіями в країнах Європи не цікавляться 5,9% опитуваних.

Водночас, щорічні дослідження в рамках Європейського Союзу свідчать про те, що самі європейці відносять до головних цінностей саме “мир” (2014 р. – 44%, 2015 р. – 45%), “права людини” (2014-2015 рр. – 40%) та “повагу до людського життя” (2014 р. – 34%, 2015 р. – 35%). Рідше за інші цінності європейці обирали “релігію” (2014 р. – 6%, 2015 р. – 5%) та самореалізацію (2014 - 2015 рр. – 9%) [13].

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, проведене дослідження показало, що офіцерам Збройних Сил України, як суб’єктам освітнього простору, притаманні соціальна орієнтованість та ціннісне відношення до своєї держави на когнітивному (адекватне сприйняття стану справ в Україні та поза її межами), емоційному (розвинені патріотичні почуття) та поведінковому (досвід особистої патріотичної поведінки в особливих умовах діяльності) рівнях. Патріотизм є важливою психологічною характеристикою військовослужбовців, які мають певне уявлення про образ патріота і нормативну модель патріотичної поведінки. Отримані результати дозволяють здійснювати подальші кроки у вивченні семантичного простору, у якому перебувають уявлення суб’єктів освітнього простору про патріотизм, та сприяти підвищенню ефективності патріотичного виховання в освітній діяльності.

Крім цього, вищезазначене свідчить про те, що опитувані, завдяки своєму професійному досвіду і через призму подій останніх років, розуміють

можливість забезпечення розвитку держави, в майбутньому, через підтримання оптимального рівня її обороноздатності. Таке, на їх думку, можливе: при функціонуванні європейської моделі ринкової економіки, участі всього українського народу в цьому процесі, при забезпеченні релігійної свободи та свободи політичної діяльності (в межах правових норм). Внаслідок проблем з фінансуванням та відтоком кадрів, потребує підтримки науковий потенціал держави. Існує, також, необхідність більш широкого прагнення до дотримання та роз'яснення змісту європейських цінностей.

У цілому, європейські цінності визнаються досліджуваними як гідний приклад для наслідування та необхідна умова нормального функціонування суспільства. Це свідчить про те, що низка таких цінностей сприймається суб'єктами освітнього простору як благо, до якого потрібно прагнути та яке, в майбутньому, може позитивно вплинути на суспільство. Разом з тим для наших співвітчизників характерним є те, що вони схильні теоретично підтримувати ці цінності, але у повсякденному житті їх втілюють вибірково.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у вивченні ціннісних орієнтацій, що сприяють розвитку рівня патріотизму суб'єктів освітнього простору в умовах навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: звіт про НДР (заключний) Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; кер. С. Д. Максименко. Київ, 2017. 46 с. № ДР 0114U000602.
2. Експерт із психології мас Вадим Васютинський: "Патріотизм добрий тоді, коли він продуктивний". [Електронний ресурс]. - 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://dt.ua/internal/ekspert-iz-psihologiyi-mas-vadim-vasyutinskiy-patriotizm-dobriy-todi-koli-vin-produktivniy-.html>.
3. *Bar-Tal D.* Patriotismo como creencia fundamental de la pertenencia de grupo / *D. Bar-Tal.* // *Psicología Política.* – 1994. – С. 63–85.
4. *Snyder L.L.* Varieties of nationalism: A comparative study. / *L. L. Snyder.* – Hillsdale, IL: Cryden Press, 1976. – 326 p.
5. *Somerville J.* Patriotism and war / *J. Somerville.* // *Ethics.* – 1981. – №91. – P. 568–578.
6. Психология толп: [сборник / авт. предисл.: И. В. Задорожнюк]. - Москва: Институт психологии РАН: КСП+, 1998. – С. 125.
7. *Курганская М. Я.* Образ патриота как основа нормативной модели патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс]// Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение". 2011. № 6 (ноябрь - декабрь). - Режим доступа к ресурсу: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/6/Kurganskaia_The-Image-of-Patriot/
8. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
9. Цінності об'єднаної Європи : монографія / Юлія Щербакова. – К. : ВЦ "Академія", 2014. – 208 с.
10. Doelstellingen en waarden van de EU [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_nl.
11. *Невмержицький В. М.* Психологічна адаптація та патріотизм в умовах кризових викликів / *В.М. Невмержицький* // Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного круглого столу (24 березня 2017 року) / за заг. ред. О.Г. Льовкіної,

- Р.А. Калениченка. – Ірпінь: Університет державної фіскальної служби України, 2017. – С. 135-142.
12. *Мар'яненко Л. В.* Психологічні умови досягнення самореалізації у навчально-пізнавальній діяльності старшокласниками і студентами / Л. В. Мар'яненко // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2016. – №7 (07). – С. 78–84.
 13. *Ukraïns'ke suspil'stvo ta jevropejs'ki cinnosti : zvit za rezul'tatamy sociolohičnoho doslidžennja* [Електронний ресурс] / doslidžennja bulo provedeno Instytutom Horšenina u slivpraci z Predstavnytctvom Fondu im. Fridrich Eberta v Ukraïni ta Bilorusi. - Kyïv: Fond imeni Fridricha Eberta, Predstavnytctvo v Ukraïni, [2017]. - 42 Seiten = 1,3 MB PDF-File.- Electronic ed.: Kiev : FES, 2017. - Cyrillic script. - Режим доступу: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf>

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Diialnisna samorealizatsiia osobystosti v osvithomu prostori: zvit pro NDR (zakliuchnyi) Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy; ker. S. D. Maksymenko.* Kyïv, 2017. 46 s. № DR 0114U000602.
2. *Ekspert iz psykholohii mas Vadym Vasiutynskiy: "Patriotyzm dobryi todi, koly vin produktyvnyi".* [Elektronnyi resurs]. - 2015. - Rezhym dostupu: <https://dt.ua/internal/ekspert-iz-psihologiyi-mas-vadim-vasyutinskiy-patriotizm-dobriy-todi-koli-vin-produktivniy-.html>.
3. *Bar-Tal D.* Patriotismo como creencia fundamental de la pertenencia de grupo / D. Bar-Tal. // *Psicología Política.* – 1994. – С. 63–85.
4. *Snyder L.L.* Varieties of nationalism: A comparative study. / L.L. Snyder. – Hillsdale, IL: Cryden Press, 1976. – 326 p.
5. *Somerville J.* Patriotism and war / J. Somerville. // *Ethics.* – 1981. – №91. – P. 568–578.
6. *Psykholohiia tolp: [sbornyk / avt. predysl.: Y. V. Zadorozhniuk].* - Moskva: Ynstytut psykholohyy RAN: KSP+, 1998. – S. 125.
7. *Kurhanskaia M. Ya.* Obraz patryota kak osnova normatyvnoi modeli patryoticheskogo vospityaniya molodezhy [Elektronnyi resurs] // Ynformatsyonnyi humanitarnyi portal "Znanye. Ponymanye. Umenye". 2011. № 6 (noiabr - dekabr). - Rezhym dostupa: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/6/Kurganskaia_The-Image-of-Patriot/
8. *Petrenko V. F.* Osnovy psykhosemantyky. – 2-e yzd., dop. – SPb.: Pyter, 2005. – 480 s.
9. *Tsinnosti ob'iednanoi Yevropy: monohrafiia / Yuliia Shcherbakova.* – K.: VTs "Akademiia", 2014. – 208 s.
10. *Doelstellingen en waarden van de EU* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_nl.
11. *Nevmerzhytskyi V. M.* Psykholohichna adaptatsiia ta patriotyzm v umovakh kryzovykh vykykiv / V.M. Nevmerzhytskyi // Aktualni problemy psykholohichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva: zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho kruhloho stolu (24 bereznia 2017 roku) / za zah. red. O.H. Lovkinoi, R.A. Kalenychenka. – Irpin: Universytet derzhavnoi fiskalnoi sluzhby Ukrainy, 2017. – S. 135-142.
12. *Mar'ianenko L. V.* Psykholohichni umovy dosiahnennia samorealizatsii u navchalno-piznavalnii diialnosti starshoklasnykamy i studentamy / L. V. Mar'ianenko // *Ukrainskyi psykholoho-pedahohichni naukovyi zbirnyk.* – 2016. – №7 (07). – S. 78–84
13. *Ukrainske suspilstvo ta jevropejski cinnosti : zvit za rezultatamy sociolohičnoho doslidžennja* [Elektronnyi resurs] / doslidžennja bulo provedeno Instytutom Horšenina u slivpraci z Predstavnytctvom Fondu im. Fridrich Eberta v Ukraïni ta Bilorusi. - Kyïv : Fond imeni Fridricha Eberta, Predstavnytctvo v Ukraïni, [2017]. - 42 Seiten = 1,3 MB PDF-File.- Electronic ed.: Kiev: FES, 2017. - Cyrillic script. - Rezhym dostupu: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf>

Nevmerzhytskyi V. M. Psychological measurements of value orientations of educational space subjects. The article presents the results of the analysis of the problem of psycho-

logical measurements of value orientations of the educational space subjects. The phenomena of patriotism and value choice of Ukrainian society are considered. The empirical way was used to study the attitude of the subjects to the image of the patriot and the normative model of patriotic behavior, for which the method of semantic differential was used. According to the ideas of the respondents, the patriot is an interesting restrained person, neat in appearance. Such a person is perceived as a good professional, who is respecting human values, honest and serious, realistically evaluating the situation. He demonstrates his beliefs not with the help of "loud" statements; is perceived by other people as pleasant; has a certain level of material wealth, is delicate in relationships. In communicating with others, he is sincere, deeply understands the essence of the phenomena of reality, is useful in professional and social activities. The connection of this phenomenon with a set of personality traits and moral qualities of a person has been established. It is shown that European values are recognized by researched as a worthy example to follow and are a necessary condition for the normal functioning of society.

Keywords: value orientations, subjects of educational space, patriotism, semantic differential, objects of evaluation, European values.

Отримано 12.06.2019

УДК: 159.9:378

*Подшивайлов Федір Михайлович
Подшивайлова Лідія Іванівна*

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ (за результатами емпіричного дослідження)

Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. І. Особливості мотиваційної сфери особистості студентів-психологів (за результатами емпіричного дослідження). У статті викладені результати комплексного дослідження мотиваційної сфери особистості сучасного студента-психолога. Методологічним базисом емпіричного дослідження виступила авторська модель, яка виходить з центрального положення мотиваційної сфери в структурі особистості. Мотиваційна сфера особистості розглядається як центр простору особистості, де перетинаються всі особистісні властивості, що визначають характер мотиваційних процесів, і який задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості. Емпіричними показниками для дослідження були: емоційна спрямованість; адаптивність, особистісна тривожність, перфекціонізм; навчальна мотивація; локалізація контролю, мотивація досягнення (прагнення до успіху, страх невдач), ціннісні орієнтації та деякі інші. При цьому, перераховані показники не є вичерпними, вони швидше є прикладами того різноманіття психологічних явищ, які характеризують і визначають мотиваційну сферу особистості, впливають на її прояви.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, модель мотиваційної сфери особистості, адаптивність, перфекціонізм, тривожність, ціннісні орієнтації, мотивація досягнення, локус контролю.

Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. И. Особенности мотивационной сферы личности студентов-психологов (по результатам эмпирического исследования). В статье изложены результаты комплексного исследования мотивационной сферы личности современного студента-психолога. Методологическим базисом эмпирического исследова-

довання виступила авторська модель, которая виходить из центрального положення мотиваційної сфери в структурі особистості. Мотиваційна сфера особистості розглядається як центр простору особистості, де перетинаються всі особистісні властивості, що визначають характер мотиваційних процесів, і який задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості. Емпіричними показателями для дослідження були: емоційна спрямованість, адаптивність, особистісна тривожність, перфекціонізм; навчальна мотивація; локалізація контролю, мотивація досягнення (стремління до успіху, страх невдачі), ціннісні орієнтації і деякі інші. При цьому, перераховані показники не є виснажливими, вони скоріше є прикладами того багатоманіття психологічних явищ, які характеризують і визначають мотиваційну сферу особистості, впливають на її проявлення.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, модель мотиваційної сфери особистості, адаптивність, перфекціонізм, тривожність, ціннісні орієнтації, мотивація досягнення, локус контролю.

Вступ. Початок ХХІ століття ознаменувався зростанням напруги у всіх сферах життя людини. Загроза безробіття, жорстка конкуренція на ринку праці, невизначеність та нестабільність суспільних процесів, глобалізація й віртуалізація в умовах тотального реформування та зростання конфліктів, зниження рівня загальної культури, бездуховність обумовили стрімке зростання у значній кількості населення потреби у кваліфікованій психологічній допомозі. Все це в свою чергу обумовлює посилення вимог до професіоналізму й особистості психолога, головною місією якого є підвищення психологічної культури населення, сприяння розвитку обдарованості у підростаючого покоління. Особливої актуальності при цьому набуває проблематика мотиваційної сфери, що забезпечує особистісну цілісність та індивідуальну неповторність людини.

Вихідні передумови. У попередніх дослідженнях нами на основі аксіоматичного підходу [1] було здійснено ґрунтовний аналіз цілої низки психологічних праць з психології мотивації, що дозволило певною мірою впорядкувати понятійну базу досліджуваного феномену [2] та теоретично обґрунтувати модель мотиваційної сфери особистості [3]. Мотиваційна сфера особистості розглядається нами як центр простору особистості, де перетинаються всі особистісні властивості, що визначають характер мотиваційних процесів, і який задає спрямованість, забезпечує стійкість, стабільність та цілісність особистості. Систематизація та структурування цілої низки мотиваційних феноменів дали можливість виділити чотири складові мотиваційної сфери особистості (орієнтаційну, мобілізаційну, актуалізаційну, реалізаційну), встановити функціональні зв'язки між ними і таким чином побудувати модель мотиваційної сфери особистості [4]. Описані теоретичні положення стали підґрунтям для планування, організації та проведення емпіричного дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості з наступним кількісним аналізом одержаних результатів та їх якісною інтерпретацією.

Метою цієї статті є характеристика особливостей мотиваційної сфери особистості, виявлених за результатами емпіричного дослідження студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «особливість» розглядається нами як характерна, відмітна властивість. Особливості у психології є конкретним, частковим проявом, варіацією властивості як більш загального поняття. Зокрема, рівень прояву тієї чи іншої властивості часто являє собою психологічну особливість. Виділені на етапі теоретичного аналізу чотири складові мотиваційної сфери особистості студента: орієнтаційна, мобілізаційна, актуалізаційна та реалізаційна – забезпечили структуру емпіричного дослідження особливостей мотиваційної сфери особистості студента-психолога. З огляду на те, що всеохоплююче вивчення різноманітних проявів мотиваційної сфери особистості неможливе в межах одного емпіричного дослідження, для характеристики кожної складової було виділено окремі показники, які, на наш погляд, відображають змістові характеристики мотиваційної сфери особистості та є достатньо інформативними стосовно особливостей мотиваційної сфери особистості. Орієнтаційна складова представлена показником емоційної спрямованості (методика на визначення структури емоційної спрямованості за В. А. Семиченко); мобілізаційна – показниками адаптивності (методика «Самооцінка адаптивності» – модифікований варіант методики С. І. Болтівця), особистісної тривожності (методика визначення рівня особистісної тривожності за Ч. Д. Спілбергером, адаптація Ю. Л. Ханіна), організованості (тест «Ваша організованість» за Є. І. Комаровим), перфекціонізму (методика «Багатомірний шкала перфекціонізму» за П. Хьюїттом та Г. Флеттом, адаптація І. І. Грачової); актуалізаційна – показниками учбової мотивації (методика «Мотивація навчання у ВНЗ» за Т. І. Ільїною) та мотивації навчально-професійної діяльності (методика на визначення мотивації професійної діяльності за К. Замфір у модифікації А. А. Реана); реалізаційна – показниками локалізації контролю (тест СЛК – суб'єктивної локалізації контролю, модифікація шкали Дж. Роттера С. Р. Панталеєвим, В. В. Століним), мотивації досягнення (методика вивчення мотивації досягнення цілі та успіху і методика вивчення мотивації уникнення невдач за Т. Елерсом), ціннісних орієнтацій (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча).

Вибірку емпіричного дослідження склали 235 студентів-психологів І–ІV курсів, з них 45 юнаків (19,15 %) та 190 дівчат (80,85 %) віком 16–22 роки.

Кількісна обробка даних здійснювалась за допомогою визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, у результаті чого було виявлено наступні особливості мотиваційної сфери студентів-психологів.

Вивчення *орієнтаційної* складової мотиваційної сфери особистості ускладнюється тим, що її утворюють здебільшого вроджені, малоусвідомлювані явища, або такі, що витіснені психікою особистості в процесі життєдіяльності у сферу неусвідомлюваного. Для дослідження неусвідомлюваної сфери психіки у сучасній класичній психології фактично відсутній психодіагностичний інструментарій, який би давав можливість застосувати методи статистичної обробки даних для класичного наукового обґрунтування висновків. Тому у нашому дослідженні особливості орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості вивчались за допомогою методики на визначення

структури емоційної спрямованості. Одержані за цією методикою результати відображають великий вплив індивідуального, а не групового чинника (середні ранги кожної емоції досить близькі між собою за рахунок того, що різні досліджувані присвоювали певним емоціям кардинально різні ранги). Це дещо зменшує точність визначення середньостатистичної емоційної спрямованості представників вибірки. Проте, певну інформацію вдалось узагальнити та побудувати середньостатистичну ієрархію в наданні переваги студентами-психологами окремій спрямованості: перше місце – комунікативні емоції із середнім показником 5,95 балів; друге – гедоністичні (5,40 балів); третє – альтруїстичні (5,39 балів); четверте – праксичні (5,15 балів); п'яте – глоричні (4,82 балів); шосте – естетичні (4,03 балів); сьоме – акізитивні (3,96 балів); восьме – романтичні (3,82 балів); дев'яте – гностичні (3,66 балів); десяте – пугнічні (2,81 балів).

Пугнічні емоції, пов'язані з отриманням задоволення від боротьби, стоять на останньому місці. Це може свідчити про нелюбов та небажання студентів-психологів конкурувати зі своїми одногрупниками у процесі оволодіння професією. Запроваджена у закладах вищої освіти рейтингова система оцінювання знань підштовхує студентів до конкуренції між собою. Нелюбов до жорсткої конкуренції, можливо, і є одним з чинників, що знижує навчальну мотивацію студентів. Високий ранг гедоністичних емоцій також не сприяє мотивації до навчання в умовах кредитно-модульної системи. Особи з гедоністичною спрямованістю намагаються уникати місць і ситуацій, де їм некомфортно – а нашим досліджуваним некомфортно в умовах боротьби, яка їм нав'язується тим чи іншим способом в ситуації, наприклад, рейтингової системи оцінювання знань студентів. Зокрема, на фактор негативного впливу суперництва і конкуренції на успішність творчої діяльності та творчості учнів вказує С. О. Сисоева у своїй праці «Основи педагогічної творчості» [5]. Акізитивні емоції, пов'язані з любов'ю до накопичення, знаходяться в кінці списку емоційних переваг, а в умовах кредитно-модульної системи бажано «любити» накопичувати бали – чим більше балів, тим успішнішим студентом тебе будуть вважати. Для студентів-психологів акізитивна спрямованість не характерна, наші спостереження також підтверджують, що вони не схильні вести підрахунок балів за свої навчальні досягнення з великої кількості навчальних предметів. Гностичні емоції знаходяться на передостанньому місці, що зовсім не відповідає соціальній ролі студента закладу вищої освіти та не узгоджується з професіограмою та психограмою спеціаліста з психології, де велике значення надається спрямованості психолога на пізнання внутрішнього світу людини, що є більш складним явищем порівняно з процесом природничого пізнання.

Для поглибленого вивчення взаємозв'язку емоційних переживань у структурі емоційної спрямованості було здійснено кореляційний аналіз. Більшість коефіцієнтів кореляцій між рангами різних емоцій є або незначущими, або невеликими за силою. Досить цікавими виявились наступні достатньо сильні чотири кореляції, статистично значущі на рівні $p \leq 0,01$: між рангом

гедоністичних емоцій та рангом гностичних емоцій виявлено обернену кореляцію ($r = -0,30$); між рангом комунікативних емоцій та рангом романтичних емоцій також обернена кореляція ($r = -0,29$); між рангом комунікативних емоцій та рангом глоричних емоцій обернена кореляція ($r = -0,27$); між рангом естетичних емоцій та рангом праксичних емоцій подібна до попередньої кореляція ($r = -0,27$) [8].

Аналіз результатів дослідження адаптивності, особистісної тривожності, організованості, перфекціонізму як показників *мобілізаційної* складової мотиваційної сфери особистості виявив наступні особливості у студентів-психологів.

Середнє значення рівня адаптивності досліджуваних дорівнює 29,17 балів, що відповідає помірному рівню адаптивності. Низький рівень адаптивності виявлено у 14,04 % студентів, 60,43 % досліджуваних мають середній рівень, і лише 25,53 % майбутніх психологів мають високий рівень адаптивності, тобто переважна більшість студентів має середній рівень адаптивності. Як зазначає О. А. Прищепа, процеси адаптації необхідно пов'язувати не стільки з явищем пристосування, скільки з процесом розвитку, під час якого відбувається переосмислення життєвої позиції, переоцінка цінностей, вибір адекватної стратегії поведінки та самовдосконалення [6]. Особливого значення проблема адаптації набуває стосовно студентів-психологів, тому що адаптивність є ознакою особистісної зрілості, а особистісна зрілість – найнеобхідніша якість для практикуючого психолога.

Середнє значення рівня особистісної тривожності досліджуваних дорівнює 46,49 балів, що відповідає межі між середнім та високим рівнем особистісної тривожності, який починається з 46 балів. Низький рівень особистісної тривожності зафіксовано лише у 2,13 % досліджуваних, середній – у 54,47 % студентів, високий – у 43,40 % майбутніх психологів. Особистісна тривожність, хоч і має під собою фізіологічно вроджену основу (властивості нервової системи), розвивається в результаті дії соціальних факторів [7], тому переважання високого рівня особистісної тривожності свідчить про те, що майбутні психологи перебувають у несприятливих для їх особистості соціальних умовах.

Середнє значення рівня організованості у досліджуваних дорівнює 44,76 балів, що відповідає низькому рівню. У 53,62 % студентів-психологів виявлено низький рівень організованості, у 39,57 % – середній, і лише 6,81 % досліджуваних мають високий рівень організованості. Занепокоєння викликає великий відсоток неорганізованих студентів у вибірці студентів-психологів, оскільки професійна діяльність психолога вимагає надзвичайно високого рівня дисциплінованості та організованості.

Середнє значення рівня загального перфекціонізму у досліджуваних дорівнює 174,89 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень загального перфекціонізму виявлено у 30,21 % студентів-психологів, середній – у 50,21 % представників вибірки, високий – у 19,58 % досліджуваних.

Середнє значення рівня перфекціонізму, орієнтованого на себе (ПОС), у досліджуваних дорівнює 66,11 балів, що знаходиться у межах середнього

рівня. Низький рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, виявлено у 22,55 % студентів-психологів, середній – у 33,62 % представників вибірки, високий – у 43,83 % досліджуваних.

Середнє значення рівня перфекціонізму, орієнтованого на інших (ПОІ), у досліджуваних дорівнює 53,55 балів, що також знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, виявлено у 48,51 % студентів-психологів, середній – у 37,45 % представників вибірки, високий – у 14,04 % досліджуваних.

Середнє значення рівня соціально приписаного перфекціонізму (СПП) у досліджуваних дорівнює 55,23 балів, що також знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень соціально приписаного перфекціонізму виявлено у 41,70 % студентів-психологів, середній – у 39,57 % представників вибірки, високий – у 18,73 % досліджуваних.

Середньостатистичний профіль перфекціонізму досліджуваних виглядає наступним чином: ПОС > ПОІ > СПП. Це означає, що досліджувані більшою мірою висувають вимоги до себе, а не до інших, і, в свою чергу, не вважають, що до них висувають завищені вимоги. Низький рівень перфекціонізму призводить до поверхневого, безвідповідального ставлення до навчання, високий – також виконує негативну функцію: перфекціоністи часто не вкладаються у необхідні терміни виконання завдань.

Особливості *актуалізаційної* складової мотиваційної сфери студентів-психологів вивчались, як було зазначено вище, за показниками учбової мотивації та мотивації навчально-професійної діяльності.

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т. І. Ільїною) дала можливість виявити наступну інформацію про особливості учбової мотивації: про загальний рівень учбової мотивації, про рівень прояву мотиву отримання знань, мотиву оволодіння професією, мотиву отримання диплома. Середнє значення загальної учбової мотивації у досліджуваних дорівнює 18,56 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень загальної учбової мотивації виявлено у 8,94 % студентів-психологів, середній – у 57,87 % майбутніх психологів, високий – у 33,09 % досліджуваних.

Середнє значення прояву мотиву отримання знань у досліджуваних дорівнює 5,82 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень прояву мотиву отримання знань виявлено у 14,89 % студентів-психологів, середній – у 22,98 % досліджуваних, високий – у 62,13 % майбутніх психологів.

Середнє значення прояву мотиву оволодіння професією у досліджуваних дорівнює 6,13 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень прояву мотиву оволодіння професією виявлено у 13,62 % майбутніх психологів, середній – у 37,87 %, високий – у 48,51 % досліджуваних.

Середнє значення прояву мотиву отримання диплома у досліджуваних дорівнює 6,61 балів, що знаходиться у межах середнього рівня. Низький рівень прояву мотиву отримання диплома виявлено у 24,68 % студентів-психологів, середній – у 35,74 %, високий – у 39,58 % досліджуваних.

Як бачимо із вищезазначених середніх значень показників, учбова мотивація досліджуваних представлена домінуванням провідного мотиву навчання у закладі вищої освіти – отримання диплома. На другому місці знаходиться мотив оволодіння професією, на останньому – отримання знань. Ця тенденція є досить негативною, вона засвідчує посилення формальної сторони навчання за рахунок змістової. Н. В. Альохіна, що у своїх дослідженнях отримала подібні дані, слушно вказує, що у сучасних суспільно-політичних умовах цінністю стають не знання та освіта, а документ про одержання освіти [8].

За допомогою застосування методики «Визначення мотивації професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А. А. Реана) було одержано наступні дані про рівні внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації. Середнє значення внутрішньої мотивації у досліджуваних дорівнює 4,62 балів, що відповідає високому рівню. Низький рівень внутрішньої мотивації не виявлено у жодного студента, середній – виявлено у 27,66 % майбутніх психологів, високий – у 72,34 % досліджуваних.

Середнє значення зовнішньої позитивної мотивації у досліджуваних дорівнює 3,79 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень зовнішньої позитивної мотивації виявлено у 24,68 % студентів, середній – у 60,00 % майбутніх психологів, високий – у 15,32 % досліджуваних.

Середнє значення зовнішньої негативної мотивації у досліджуваних дорівнює 2,83 балів, що відповідає низькому рівню. Низький рівень зовнішньої негативної мотивації виявлено у 84,68 % студентів, середній – у 12,34 % майбутніх психологів, високий – у 2,98 % досліджуваних.

Щодо мотивації професійної діяльності оптимальним вважається той випадок, коли показник зовнішньої негативної мотивації не переважає показник зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації, що і спостерігається майже у всіх наших досліджуваних (домінування у студентів-психологів внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності, зовнішня позитивна мотивація знаходиться на другому місці, зовнішня негативна на останньому). Такі результати свідчать, що мотивування майбутніх психологів до навчання заохоченням чи покаранням є малоефективним.

Реалізаційна складова мотиваційної сфери особистості досліджувалася за показниками локалізації контролю, мотивації досягнення, ціннісних орієнтацій, у результаті чого було виявлено наступні особливості мотиваційної сфери студентів- психологів.

Середнє значення інтернальності локусу контролю досліджуваних дорівнює 16,77 балів, що відповідає інтернальному локусу контролю. Низький рівень інтернальності (екстернальний локус контролю) виявлено у 5,53 % студентів, 31,49 % досліджуваних мають середній рівень інтернальності (амбівалентний локус контролю), 62,98 % майбутніх психологів мають високий рівень інтернальності. Звертає на себе увагу факт переважання у майбутніх психологів інтернальності порівняно з екстернальністю. Інтернальний локус контролю зазвичай дослідниками вважається позитивним [9], проте тут є пе-

вні застереження. Люди з відчутно інтернальним локусом контролю надмірно схильні до саморефлексії, і навіть самозвинувачення.

Середнє значення мотивації досягнення успіху у досліджуваних дорівнює 16,02 балів, що відповідає межі переходу від середнього до високого рівня. Низький рівень мотивації досягнення успіху виявлено у 8,51 % студентів, середній – у 47,23 % майбутніх психологів, високий – у 44,26 % досліджуваних.

Середнє значення мотивації уникнення невдач у досліджуваних дорівнює 13,66 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень мотивації уникнення невдач виявлено у 25,11 % студентів, середній – у 48,51 % майбутніх психологів, високий – у 26,38 % досліджуваних. Більш глибокий аналіз особливостей мотивації досягнення студентів-психологів представлено в одній з попередніх наших публікацій [10].

Аналіз результатів вивчення ціннісних орієнтацій дав можливість побудувати середньостатистичну ієрархію в наданні переваги студентами-психологами певній цінності. Ієрархія термінальних цінностей наступна: перше місце – «здоров'я» із середнім показником 10.52 балів; друге – «любов» (10,19 балів); третє – «активне діяльне життя» (9,81 балів); четверте – «наявність гарних і вірних друзів» (9,52 балів); п'яте – «цікава робота» (9,27 балів); шосте – «впевненість у собі» (9,07 балів); сьоме – «життєва мудрість» (8,96 балів); восьме – «щасливе сімейне життя» (8,71 балів); дев'яте – «матеріально забезпечене життя» (8,66 балів); десяте – «розвиток» (8,40 балів); одинадцяте – «свобода» (8,28 балів); дванадцяте – «краса природи і мистецтва» (8,21 балів); тринадцяте – «розваги» (7,67 балів); чотирнадцяте – «продуктивне життя» (7,60 балів); п'ятнадцяте – «суспільне визнання» (7,56 балів); шістнадцяте – «пізнання» (7,34 балів); сімнадцяте – «творчість» (7,24 балів); вісімнадцяте – «щастя інших» (6,80 балів).

Як бачимо, на перших місцях стоять такі термінальні цінності, як «любов» (I ранг), «здоров'я» (II ранг), «активне діяльне життя» (III ранг). Подібні дані були отримані Н. О. Антоною на вибірці студентів III–V курсів психологічних спеціальностей, причому не спостерігались значні відмінності у системі ціннісних орієнтацій між студентами з високим рівнем професійної мотивації та студентами з її низьким рівнем. У дослідженні Н. О. Антоною, як і в нашому, виявлено, що у студентів-психологів цінності «активне діяльне життя», «здоров'я», «любов» стоять на верхніх позиціях, в той час як естетичні цінності – близькі до кінця списку [11].

Для студентів-психологів схожі дані було отримано і в дослідженнях М. С. Ятчук (зокрема було виявлено, що перші позиції у системі ціннісних орієнтацій займають цінності «любов», «щасливе сімейне життя»). М. С. Ятчук для порівняння продіагностувала ціннісні орієнтації курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України і виявила суттєві відмінності у системі ціннісних орієнтацій та її динаміці у студентів-психологів та курсантів. У студентів-психологів спостерігається зростання значимості цінностей особистісного життя та міжособистісного спілкування

впродовж навчання, в той час як для курсантів такі цінності не мають великої значимості й упродовж навчання стають ще менш значимими [12].

Дещо дивним виглядає для студента-психолога ставити на останні місця «творчість», «щастя інших», «пізнання». До речі, аналогічні дані було отримано в дослідженні І. І. Шлімакової та О. П. Могилевець стосовно студентів-психологів інших університетів, де також майбутні психологи не переймаються творчістю, щастям інших та пізнанням [13]. За даними цих дослідників, чільне місце у студентів-психологів займає цінність «цікава робота». Ми отримали майже аналогічні дані, ранг цінності «цікава робота» знаходиться на п'ятому місці. Співпадання результатів багатьох незалежних досліджень, проведених у різних закладах вищої освіти свідчать про наявність специфічної системи ціннісних орієнтацій, що притаманна пересічному студенту-психологу.

Ієрархія інструментальних цінностей наступна: перше місце – «життєрадісність» із середнім показником 10,33 балів; друге – «вихованість» (9,82 балів); третє – «незалежність» (9,74 балів); четверте – «чесність» (9,36 балів); п'яте – «освіченість» (9,03 балів); шосте – «чуйність» (9,01 балів); сьоме – «широта поглядів» (8,66 балів); восьме – «відповідальність» (8,59 балів); дев'яте – «акуратність» (8,33 балів); десяте – «тверда воля» (8,21 балів); одинадцяте – «раціоналізм» (8,20 балів); дванадцяте – «сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів» (8,16 балів); тринадцяте – «дисциплінованість» (8,09 балів); чотирнадцяте – «самоконтроль» (8,01 балів); п'ятнадцяте – «високі запити» (7,92 балів); шістнадцяте – «терпимість» (7,55 балів); сімнадцяте – «ефективність у справах» (7,16 балів); вісімнадцяте – «непримиримість до недоліків у собі та інших людях» (6,83 балів).

Як бачимо, на перших місцях стоять інструментальні цінності «життєрадісність» (I ранг), «вихованість» (II ранг), «незалежність» (III ранг). Прагнення незалежності часто свідчить про наявність усвідомлення залежності, що характерним є здебільшого для підлітків, а не для дорослих людей.

«Ефективність у справах» та «терпимість» на останніх місцях дещо розходиться з етичними вимогами до професійної діяльності психолога стосовно добросовісності та толерантності. Ця ситуація певною мірою компенсується тим, що цінність «непримиримість до недоліків у собі та інших людях» знаходиться також на останньому місці.

Висновки. Отже, аналіз результатів емпіричного дослідження дозволяє виділити наступні особливості мотиваційної сфери студентів-психологів. Емоційна спрямованість як показник орієнтаційної складової мотиваційної сфери досліджуваних характеризується тим, що на перших місцях знаходяться «комунікативні», «альтруїстичні», «гедоністичні» емоції, на останніх – «пугнічні», «естетичні», «гностичні». Це свідчить про те, що для студентів-психологів найбільше емоційне задоволення приносить спілкування, допомога людям та комфорт, а найменше – боротьба, краса та пізнання.

Особливістю мобілізаційної складової мотиваційної сфери студентів-психологів є середній рівень адаптивності, а також середній рівень як загаль-

ного перфекціонізму, так і окремих його складових. Рівень особистісної тривожності зафіксовано у майбутніх психологів на рівні вище середнього. Більшість студентів-психологів мають низький рівень організованості.

В актуалізаційній складовій мотиваційної сфери у студентів-психологів виявлено домінування внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності, на другому місці знаходиться зовнішня позитивна мотивація, на останньому – зовнішня негативна. Провідним мотивом навчання у закладі вищої освіти для майбутніх психологів є отримання диплома, на другому місці знаходиться мотив оволодіння професією, на останньому – отримання знань.

Особливостями реалізаційної складової мотиваційної сфери студентів-психологів є наступне. Переважна більшість майбутніх психологів схильна покладати відповідальність за все, що відбувається, на себе, а не на інших людей чи незалежні обставини (тобто мають інтернальний локус контролю). Мотивація досягнення успіху та мотивація уникнення невдач знаходяться на середньому рівні. За середньогруповим рангом цінностей, яким майбутні психологи надають перевагу, на перших місцях стоять такі термінальні цінності, як «любов», «здоров'я», «активне діяльне життя», на останніх – «пізнання», «творчість», «щастя інших». Інструментальними цінностями, якими студенти-психологи керуються у житті, є «життєрадісність», «вихованість», «незалежність», при цьому на останніх місцях знаходиться «терпимість», «ефективність у справах», «непримиримість до недоліків у собі та інших людях».

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, що виявлені особливості мотиваційної сфери студентів-психологів можуть спонукати до пошуку нових емпіричних показників мотиваційної сфери особистості, сприяти визначенню системоутворювальних факторів як кожної з чотирьох складових, так і мотиваційної сфери особистості в цілому. Досліджені особливості дають можливість у перспективі побудувати інтегральний мотиваційний профіль особистості студента-психолога, а за індивідуальними показниками мотиваційної сфери особистості кожного студента – будувати його індивідуальний мотиваційний профіль, який стане підґрунтям для науково обґрунтованого управління розвитком обдарованості особистості в умовах освітнього середовища. Глибокий аналіз особливостей мотиваційної сфери та кореляційних зв'язків між її показниками може обумовити постановку задачі виявлення синергії мотиваційних процесів особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Подшивайлова Л. І. Аксиоматичний підхід як засіб подолання понятійної невизначеності у психології / Л. І. Подшивайлова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Серія «Психологічні науки». – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 229–233.
2. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 10 (41). – С. 19–23.
3. Подшивайлов Ф. М. Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційної сфери особистості / Федір Михайлович Подшивайлов // Актуальні проблеми

- психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2017. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 23. – С. 248–263.
4. *Подшивайлов Ф. М.* Модель мотиваційної сфери особистості / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 11 (54). – С. 39–43.
 5. *Сисоєва С. О.* Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
 6. *Прищепя О. А.* Адаптація особистості як проблема психологічної науки / О. А. Прищепя // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 6. – К., 2010. – С. 308–316.
 7. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 290 с.
 8. *Альохіна Н. В.* Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі / Н. В. Альохіна // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 6. – К., 2010. – С. 7–14.
 9. *Подольяк Л. Г.* Психологія вищої школи: практикум / Л. Г. Подольяк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 336 с.
 10. *Подшивайлов Ф. М.* Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике / Федор Михайлович Подшивайлов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 284–293.
 11. *Антонова Н. О.* Особливості професійної мотивації студентів психологічного факультету / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. II. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 22–33.
 12. *Ятчук М. С.* Порівняння динаміки змін особистості курсантів і студентів вищих навчальних закладів МВС України в процесі навчання / М. С. Ятчук // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. II. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 447–455.
 13. *Шлімакова І. І.* Динаміка змін професійно-значимих ціннісних орієнтацій практичних психологів / І. І. Шлімакова, О. П. Могилевець // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 9–13.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Podshyvailova L. I.* Aksiomatychnyi pidkhd yak zasib podolannia poniatiinoi nevyznachenosti u psykholohii / L. I. Podshyvailova // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zbirnyk naukovykh prats / za red. S. D. Maksymenka, N. O. Yevdokymovoi. – Seriya «Psykholohichni nauky». – T. 2. – Vyp. 5. – Mykolaiv : MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2010. – S. 229–233.
2. *Podshyvailov F. M.* Teoretyko-metodolohichni zasady vyznachennia poniattia motyvatsiinoi sfery osobystosti / Fedir Mykhailovych Podshyvailov // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. – 2015. – № 10 (41). – S. 19–23.
3. *Podshyvailov F. M.* Teoretychne obgruntuvannia modeli motyvatsiinoi sfery osobystosti / F. M. Podshyvailov // Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2017. – T. XII. Psykholohiia tvorchosti. – Vypusk 23. – S. 248–263.
4. *Podshyvailov F. M.* Model motyvatsiinoi sfery osobystosti / F. M. Podshyvailov // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. – 2016. – № 11 (54). – S. 39–43.
5. *Sysoieva S. O.* Osnovy pedahohichnoi tvorchosti / S. O. Sysoieva. – K.: Milenium, 2006. – 346 s.

6. Pryshchepa O. A. Adaptatsiia osobystosti yak problema psykholohichnoi nauky / O. A. Pryshchepa // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – T. KhII. – Ch. 6. – K., 2010. – S. 308–316.
7. Sovremennyi psykholohycheskyi slovar / sost. y obshch. red. B. G. Meshcheriakov, V. P. Zynchenko. – M.: AST; SPb.: PRAIM-EVROZNAK, 2007. – 290 s.
8. Alohina N. V. Doslidzhennia motyvatsii navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi / N. V. Alohina // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – T. KhII. – Ch. 6. – K., 2010. – S. 7–14.
9. Podoliak L. H. Psykholohiia vyshchoi shkoly : praktykum / L. H. Podoliak, V. I. Yurchenko. – K.: Karavela, 2008. – 336 s.
10. Podshyvailov F. M. Sootnoshenye motyvatsyy dostyzheniya uspekha y motyvatsyy yzbehanyia neudach: ot bypoliarnosti v teoryi k kvadrypoliarnosti na praktyke / Fedor Mykhailovych Podshyvailov // Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – K. : Vydavnytstvo «Feniks», 2014. – T. XII. Psykholohiia tvorchosti. – Vypusk 20. – S. 284–293.
11. Antonova N. O. Osoblyvosti profesiinoi motyvatsii studentiv psykholohichnoho fakultetu / N. O. Antonova // Aktualni problemy psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. V. O. Moliako. – T. 12. – Vyp. 10. – Ch. II. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2010. – S. 22–33.
12. Yatchuk M. S. Porivniannia dynamiky zmin osobystosti kursantiv i studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy v protsesi navchannia / M. S. Yatchuk // Aktualni problemy psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. V. O. Moliako. – T. 12. – Vyp. 10. – Ch. II. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2010. – S. 447–455.
13. Shlimakova I. I. Dynamika zmin profesiino-znachymykh tsinnisnykh oriientsatsii praktychnykh psykholohiv / I. I. Shlimakova, O. P. Mohylevets // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2013. – № 9. – S. 9–13.

Podshyvailov F. M., Podshyvailova L. I. The features of psychology students motivational sphere (by the empirical research results). The article presents the results of a modern psychology students' personality motivational sphere comprehensive study. The methodological basis of the empirical research was the author's model, which emerges from the central position of the motivational sphere in the personality structure. The motivational sphere of the personality is considered as the personality space center, where all personal characteristics that determine the nature of the motivational processes intersect, and which sets the direction, ensures the stability and integrity of the personality. Systematization and structuring of a number of motivational phenomena made it possible to identify four components of the motivational sphere of the personality (orientation, mobilization, actualization and realization components), to establish functional links between them and thus build a model of the motivational sphere of the personality. The described theoretical positions became the basis for planning, organizing and conducting an empirical study of the personality motivational sphere peculiarities with the subsequent quantitative analysis of the obtained results and their qualitative interpretation. Empirical indicators for the study were: emotional orientations; adaptability, personal anxiety, perfectionism; learning motivation; control localization, achievement motivation (success orientation, fear of failure), value orientations and some others. At the same time, the listed indicators are not exhaustive, they are rather examples of the variety of psychological phenomena that characterize and define the motivational sphere of a person, affect its manifestations.

Keywords: motivational sphere of personality, model of motivational sphere of personality, adaptability, perfectionism, anxiety, value orientations, achievement motivation, locus of control.

Отримано 2.05.2019

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Примачок Л. Л. Обґрунтування професійного становлення особистості в сучасних психологічних дослідженнях. В статті описано основні теоретичні положення раціогуманістичної психології з огляду на професійне становлення майбутнього фахівця. Обґрунтовано процес професійного становлення особистості як акмезорієнтованого процесу, пов'язаного зі смисловим становленням багатовимірного світу людини. Зазначено, що раціогуманістична психологія надає неабиякі можливості для вивчення професійного становлення, виходячи із категорії цілісності, яка виявляється себе в смислах і цінностях. Також наголошено, що раціогуманістична психологія дозволяє обґрунтувати категорію професійного становлення як процес кардинальної перебудови особистості, що припускає активне якісне перетворення свого внутрішнього світу, призводить до принципово нового устрою і способу життєдіяльності, являє собою відкриту саморегульовану цілісну систему, яка забезпечує саморозвиток особистості, продуктивність самоздійснення тощо.

Ключові слова: професійне становлення, раціогуманістична психологія, акмезорієнтований процес, багатовимірний світ людини, професійна картина світу, професійне мислення, саморозвиток особистості.

Примачок Л. Л. Обоснование профессионального становления личности в современных психологических исследованиях. В статье описаны основные теоретические положения рациогуманистической психологии в аспекте профессионального становления будущего специалиста. Дано обоснование профессионального становления личности как акмеориентированного процесса, связанного со смысловым становлением многомерного мира человека. Подчеркнуто, что рациогуманистическая психология предоставляет значительные возможности для изучения профессионального становления специалиста, исходя из категории целостности, которая отображается в смыслах и ценностях. Также отмечено, что рациогуманистическая психология позволяет обосновать категорию профессионального становления как процесс кардинальной перестройки личности, предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводит к принципиально новому устройству образа жизни, представляет собой открытую саморегулируемую целостную систему, которая обеспечивает саморазвитие личности, продуктивность самосовершенствования.

Ключевые слова: профессиональное становление, рациогуманистическая психология, акмеориентированный процесс, многомерный мир человека, профессиональная картина мира, профессиональное мышление, саморазвитие личности.

Вступ. У сучасній психологічній науці пропонуються різноманітні теорії та концепції, які описують цілісність, унікальність, суверенність та неповторність людини на різних рівнях їхнього прояву, в тому числі – і в професійній діяльності. Так, гуманістична психологія [2] визнає своїм головним предметом вивчення особистості як унікальної, відкритої системи, яка саморозвивається, прагне не до адаптації, а до досягнення рівноваги з оточуючим світом, доручення до все нових і нових вершин. Тобто, особистість постає не дещо заздалегідь даною, а «відкритою можливістю» здійснення унікальної самоактуалізації, властивої тільки людині. Один із засновників

гуманістичної психології – А. Маслоу – вважає, що самоактуалізація не може сприйматися як реалізований, завершений факт, а, скоріше, є процесом розвитку мета потреб особистості. «Людина є тим, що вона є, і тим, чим вона може бути» [16, с. 160].

Так, *унікальність* вважається обов'язковою характеристикою професіоналізації фахівця. Психологи зазначають, що унікальність створює так звану «внутрішню» динаміку психіки, яка у будь-якому разі призводить до виникнення нових властивостей, що саме по собі фасилітує професійне зростання фахівця [11]. Таким чином, вивчаючи процес професійного становлення особистості, цілком зрозумілим є те, що кінцевою метою професійного зростання має бути формування цілісної, унікальної психіки людини, яка зумовлює розвиток індивідуальності як гармонійного фахівця.

В цьому сенсі великою мірою зростає значення психології, які вирішують завдання максимальної реалізації життєвого потенціалу людини. Кожна психологічна теорія конструює свій ціннісний світ, формуючи суспільні, культурні орієнтири особистості та пропонуючи можливі засоби та способи їхнього досягнення.

Вихідні передумови. Інтерес сучасних дослідників все частіше фокусується на виявленні закономірностей цілісного розвитку людини, що створює неабиякі можливості для вивчення специфічно «людського» в особистості, найвищих проявів її професійного потенціалу тощо. Такими є теорії систем інтегральної індивідуальності [11], психології творчості [10; 18], психології особистості і життєвого шляху [17; 27; 28], психології адаптивної активності [20], а також концепція метаіндивідуального світу [7], рефлексивно-гуманістична психологія співтворчості [21], системно-смысловий підхід до становлення особистості [24], психологія суб'єктності [9; 25], психологія духовності [3; 6], теорія психологічних систем [14], теорія системної детермінації самореалізації особистості [15] тощо.

В роботах В. О. Моляко [18; 19] неодноразово аналізуються психологічні особливості процесу творчої діяльності. Вчений вважає, що структура такої діяльності є інваріантною, проте досить типовою. Творча діяльність як процес, за емпіричними дослідженнями В.О.Моляко, містить: 1) виникнення проблеми (або формулювання задачі); 2) підготовка до розв'язання задачі; 3) формулювання замислу розв'язання задачі; 4) реалізація замислу та його експлікація у самостійно створених, абсолютно творчих для самого себе продуктах; 5) перевірка сформульованих на початку дослідження гіпотез та доопрацювання заздалегідь запланованого творчого виробу (механізму, інструменту, картини, поезії та ін.).

Також вчений зазначає, що презентовані етапи можна назвати дещо по-іншому, також і саму по собі кількість етапів можна або збільшити, або зменшити, проте сам по собі творчий процес характеризується саме такою, чітко окресленою структурою. Психологічні особливості процесу творчої діяльності, вважає В.О.Моляко, детермінують професійне становлення, зростання фахівця будь-якої сфери. Це, зумовлюється, зокрема, тим, що, наприклад, конс-

труктор має бути готовим до розв'язання нової задачі, тобто він має опанувати певний конкретний запас знань та вмінь, без яких просто неможливо розпочинати процес рішення та створення дещо нового для самого себе. Також на професійне становлення фахівця великою мірою впливає й те, що перехід від навчання розв'язанню певного технічного завдання до моменту формулювання нової для себе задачі у внутрішньому (психічному) плані може здійснюватися завдяки тому, що конструктор добре зрозуміє завдання, вимоги, які висувуються перед ним, і, разом з тим, оцінить (хоча останнє не завжди есплікуватиметься для нього з великою долею ймовірності) свої власні можливості [19].

На сьогодні сучасні концептуально-психологічні тенденції вітчизняної психології мають за мету створення теорій, які вивчають людину з урахуванням всього різноманіття її психічного життя, які описують особистість як унікальну, неповторну цілісність. Невипадково саме ці характеристики особистості затверджуються як системоутворювальні в психологічних теоріях та концепціях, що дозволяють розглядати в якості детермінувальної сили розвитку людини власне її рефлексивно-творчі зусилля з метою самоосмислення і самотворення. Тим самим, методологічна відкритість психології дозволяє досить активно розвивати оригінальні й доволі продуктивні системи методологічних принципів, які розкривають можливість здійснення науково-практичних перетворень вищих феноменів людського буття, одним із яких є професійне становлення особистості.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Описати основні теоретичні положення раціогуманістичної психології з огляду на професійне становлення майбутнього фахівця.
2. Обґрунтувати процес професійного становлення особистості як акмезорієнтованого процесу, пов'язаного зі смисловим становленням багатовимірної людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Раціогуманістична психологія пропонує розглядати професійне становлення як живу, функціональну психологічну систему, яка постійно розвивається. Людина як своєрідна психологічна система включає в себе і суб'єктивний компонент (образ світу, що створює для людини її дійсність), і діяльнісний компонент (спосіб життя людини в реальному світі), і саму по собі дійсність – багатовимірний світ людини як онтологічна основа її життя, що визначає, з одного боку, сам по собі спосіб життя і, з другого боку, визначається ним.

Поняття «багатовимірний світ людини» досить активно використовувався О. М. Леонтьєвим у 1975 р. і отримало свій подальший розвиток у психологічних теоріях та концепціях [12]. З позицій раціогуманістичної психології багатовимірний образ світу є результатом відображення багатовимірного світу (світ людини має не чотири виміри, а, як мінімум, ще й значення, смисли і цінності) [2], що забезпечує відхід від безкінечної сукупності об'єктивних явищ, які не проникають у свідомість, а визначаються як зміст свідомості в кожен момент часу, а також зумовлює ціннісно-смисловий контекст особистості. Саме ці виміри світу людини забезпечують його предметність, перетворення об'єктів, які існують ззовні і незалежно від людини, в

предмети, речі, які мають для особистості суб'єктивну значущість, особистісну детермінованість тощо.

Крім того, раціогуманістична психологія дозволяє розглядати професійне середовище як реальну дійсність даної людини, що вміщує в себе її власну суб'єктивність, суб'єктність, що мають для людини значення, смисл, цінність.

Отже, багатовимірний світ людини є тим змістом, що розміщується між суб'єктивною і об'єктивною реальностями, між «духом і матерією» [12, с. 82]. Світ кожної людини – унікальний і складає парадигму того, що є власне «людським» в структурі особистості, що формує її самість, визначає її базову характеристику. Цей світ не народжується разом із людиною – він нею твориться, конструюється, і, в кінцевому рахунку, людина стає такою, якою є нею створений світ. Суверенна особистість відрізняється від інших тим, що несе відповідальність за порядок і якість професійної діяльності. Вона здатна самостійно, без посередників входити до парадигми культури і вичерпувати з неї основи для збереження і розвитку свого багатовимірного світу, тобто – самої себе. Ця науково-методологічна ідеологія співпадає з основними завданнями, які є актуальними для нашого дисертаційного дослідження, тому раціогуманістичну психологію буде покладено в основу нашого дослідження. Саме освітнє середовище створює умови, де професійний світ людини отримує дещо нові виміри – свідомість виходить на новий рівень, і, разом з тим, змінюється спосіб життя, стаючи адекватним ускладненому світу і його усвідомленню. Постійне протиріччя між способом життя і якістю багатовимірного світу, перманентний дисбаланс між ними і є джерелом розвитку особистості, домінуючою силою розвитку, яка піднімає зовсім на нові рівні і свідомість людини, і сам по собі її багатовимірний світ як основу професійного становлення. Отже, розвивається не система психічних процесів, властивостей і станів, а людина як цілісна психологічна система [12, с. 84]. Саме цей процес і визначає особливості професійної майстерності, особистісної зрілості. Справжня діяльність (освітня, професійна) здійснюється тоді, коли людина розуміє сенс і цінність своїх дій. Саме смисли представляють людину, її потреби (бажання, прагнення і т.д.) в професійному контексті, і тому є найбільш яскравими дескрипторами того, як може суб'єктивне викривляти об'єктивне, дозволяючи людині вибірково взаємодіяти з об'єктивною реальністю [13, с. 33–42].

Для розуміння професійного становлення особистості як акмезорієнтованого процесу, пов'язаного зі смисловим становленням багатовимірного світу людини, необхідним є вихід до культури через посередника, оскільки смисл існує в культурі в своїй ідеальній формі і саме культура фасилітує створення багатовимірного світу особистості [1, с. 52–60]. «Конструювання світів» перетворюється в психолого-педагогічну проблему, настільки ж істотно трансформуючи традиційні уявлення про освіту, розвиток, навчання і виховання майбутнього фахівця. Оскільки за своїм походженням цінності є надособистісними, надіндивідуальними, закріпленими в культурі та такими, що існують в ній

в своїй ідеальній формі, їх перетворення в афективно-сміслову, індивідуально-особистісну складову життєвого світу конкретної людини, її особливий вимір представляють сутність процесу професійного становлення. В парадигмі раціогуманістичної психології стверджується, що цінності не засвоюються, опановують ся, вони перетворюються в один із вимірів багатовимірного світу людини, перетворюючи його в життєвий світ як простір для реалізації актуальних потреб і можливостей людини [2]. Цінності, з цієї точки зору, трансформують життєвий світ особистості в дійсність – стійкий фрейм, що переживається як реальність, тобто такий, що існує «тут і зараз» простір, який зближує людину з іншими людьми в силу певної totoжності їхніх світів, що визначається раціогуманістичною парадигмою, з якої вичерпуються цінності. Цим джерелом є культура як сукупний суспільний продукт історичного розвитку цивілізації. Освіта, яка спирається на раціональне опанування знань, цінностей та смислів, не може бути ані гуманістичною, ані ефективною, оскільки не відповідає системній природі людини як феномена, подовженого в світі, такого, що формує через цю подовженість свій життєвий та професійний простір, в якому (і через який) відбувається її само здійснення і як особистості, і як фахівця.

Раціогуманістична методологічна парадигма розглядає основні (звичні) базові категорії «індивід», «особистість», «суб'єкт діяльності» як рівні організації фахівця, які відображують основну акмеологічну позицію цілісності особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Особливістю вивчення професійного становлення особистості в акмеології постає інтеграція відомостей гуманітарних і природнонаукових досліджень на загальнопсихологічному та соціально-психологічному рівнях. Взаємне зближення психологічно зорієнтованих наук про людину як професіонала являє собою логічно та історично зумовлений процес, сутність якого – рух від теорії соціогенезу свідомості Л. С. Виготського [4] через розробку загальнопсихологічної теорії діяльності С. Л. Рубінштейна [23] і О. М. Леонтьєва [12] до побудови діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин [22], становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності [9]. З метою розуміння особливостей професійного становлення особистості в акмеології є прийнятим висловлювання О. М. Леонтьєва [12] про те, що особистість – це особлива, системна якість, яка набувається індивідом у суспільстві, у всій сукупності взаємостосунків (в тому числі – професійних), хоча носієм цих якостей є емпатійний, «тілесний» індивід з усіма його вродженими і набутими властивостями. Ці властивості складають лише умови (передумови) професійного становлення особистості – як зовнішні умови і обставини життя, з якими зіштовхується індивід в професійній діяльності. З цієї точки зору проблема професійного становлення особистості утворює дещо новий вимір в психологічному розумінні. Виходячи із загальнопсихологічного тлумачення особистості як «системної» якості людини [15] і конкретизуючи цю якість як суб'єктивний рівень включеності особистості до соціокультурної реальності, виділяються базові компоненти дослідження професійного становлення особистості: як суб'єкта жит-

тедіяльності та життєвого шляху людини; як суб'єкта спілкування; як суб'єкта самосвідомості тощо.

Аналіз наукових праць В. В. Давидова [5] свідчать про те, що домінують у процесі професійного становлення людини є розуміння специфіки системних якостей, виділення рівнів системної організації людини, які реалізують різні принципи професійного становлення. На нижчому рівні знаходиться гомеостаз (саморегуляція, автоматичне приведення до норми, прагнення до рівноваги з середовищем), а на найвищому, суб'єктному рівні – гетеростаз (розвиток, вихід «за межі» норм, самостійне порушення рівноваги з метою створення нового продукту – творчість, самореалізація) [18].

Проте професійна діяльність не може розвиватися лише за типом гетеростазу, оскільки вона завжди регулюється, визначається мотивами, професійними цілями. Завжди є смисли, тобто людина має розуміти смисл і цінність своїх дій. Професійна діяльність – завжди цілеспрямована, навіть тоді, коли здійснюється формування цілі або її конкретизація. В той же час, діяльність характеризується достатньою кількістю особистісних новоутворень (до яких призводять, наприклад, зміни в освітній парадигмі), що не дає можливостей розглядати останню за принципом гомеостазу.

Саме в теорії психологічних систем професійне становлення представлено як система, яка функціонує за різними принципами, тобто неавтономізованого процесу формування особистісних новоутворень або самоорганізації [8].

Несуб'єктна модель зовсім не означає, що змодельована система уже більше не прагне до певної рівноваги, проте великою мірою реалізує прагнення розвиватися «за межами» будь-яких норм і навіть поза усякими нормами. Несуб'єктність може означати або гомеорез – досягнення деякої норми шляхом формування особистісних новоутворень, в тому числі – й утворення деяких «проміжних» норм, або гетеростаз, коли саморозвиток стає способом існування системи за допомогою актуалізації її здатності до нормотворчості – створення нових норм, проте не в межах існуючої професійної діяльності (як етапи професійного досягнення), а за її межами. Створення нових норм є можливим тільки в процесі певної реалізації старих. За допомогою нового циклу гомеорезу великою мірою реалізує себе нова норма. Самоорганізація є способом існування психологічного рівня людини як системи. Гомеорез, за своєю суттю, є достатньою мірою обмеженим процесом для того, щоб упорядкувати особистісні якості і спрямувати особистість до професійного становлення, професійного зростання, що за своєю природою відповідає гетеростазичній природі. У такий спосіб професійне становлення є достатньо рухливим процесом для того, щоб ефективно розв'язувати гомеостазичні завдання людини як професіонала [26].

Отже, гомеорез є явищем, яке великою мірою характеризує спосіб функціонування психологічної системи – реальної, живої, самоорганізованої. Для професійного становлення важливим є системна детермінація і логіка самоорганізованої системи (гомеорезу), де взаємодія розглядається як взаємоперехід, взаємоперетворюваність явищ, коли в кожному акті взаємодії внутрішнє

переходить у зовнішнє і стає його якістю, особистісним новоутворенням, а в кожному акті професійної взаємодії внутрішнє відображує зовнішнє разом із експлікацією цієї його якості. В кожному акті професійної взаємодії людина відображує об'єкт і себе самого (своє ставлення), особливим чином представлене в об'єкті. Проте, взаємодіють не будь-які, а лише відносно тотожні протилежності, отже, причина полягає в обох взаємодіючих протилежностях, в їх відповідності одне одному.

Так, до самоорганізованої психологічної системи потрапляє і стає внутрішнім змістом лише те, що відповідає цій системі в цілому. Професійна взаємодія, таким чином, породжує зовсім нову реальність, нову онтологію спільного буття двох протилежних начал в єдиному процесі, яким є професійне становлення.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Таким чином, можна констатувати, що раціогуманістична психологія, по-перше, надає неабиякі можливості для вивчення професійного становлення, виходячи із категорії цілісності, яка виявляється себе в смислах і цінностях. Дане твердження, з нашої точки зору, пов'язане з центральною категорією, яка експлікує ознаку суміщення буття об'єктивного і суб'єктивного як особливої психічної реальності, що є результатом самоорганізації, і тим, що власне, детермінує цей процес – багатовимірний світ людини. Повнота дослідження професійного становлення досягається, якщо розглядати його як форму прояву самоорганізації людини як цілісної психологічної системи. Тільки з точки зору системного бачення людини можна говорити про її самоорганізацію. Поза таким підходом втрачає смисл саме поняття самоорганізації, оскільки воно є і властивістю, і ознакою самоорганізованих систем. Власне і сфера вищої освіти стверджує себе як базовий фактор становлення цілісної особистості, формування професіонала. Виходячи із акмеологічного підходу, «акме» і «самоздійснення» розглядаються не як ідеальні образи, а як постійний рух. Людина не просто реалізує себе, здійснюючи свій вибір між репродуктивними способами розвитку; вона якісно перетворює себе, виробляючи певну траєкторію саморозвитку. Сфери реального і очікуваного зливаються, породжуючи нову реальність, де можна діяти, розуміючи смисл і цінність того, що ти робиш. «Конструювання світів» перетворюється в проблему професійної освіти, істотно трансформуючи традиційні уявлення про навчання і виховання.

По-друге, раціогуманістична психологія дозволяє обґрунтувати категорію професійного становлення як процес кардинальної перебудови особистості, що припускає активне якісне перетворення свого внутрішнього світу, призводить до принципово нового устрою і способу життєдіяльності, являє собою відкриту саморегульовану цілісну систему, яка забезпечує продуктивність самоздійснення. В цьому контексті процес професійного становлення можна представити як поступове перетворення мислення людини (з властивими їй індивідуальними особливостями) в професійне мислення, яке приймає участь в забезпеченні цілісності і системності професійної картини світу, що складається, і забезпечує саморозвиток власної особистості. Категорія професійного становлення також стає достатньою мірою зрозумілою, оскільки

ки пов'язана в даній теорії з процесом породження психологічної онтології, переносючи дослідницький центр тяжіння в простір реальної життєдіяльності, де й відбувається професійне становлення людини.

По-третє, раціогуманістична психологія сприяє розв'язанню протиріччя, представленого в акмеології категоріями «професіоналізм особистості» і «професіоналізм діяльності». Цілком зрозумілим є те, що професіоналізму «взагалі» як такого не існує, є лише його прояви через конкретних людей і конкретні сфери професійної діяльності. Акмеологія, спираючись на дослідження останніх років, відмовилась від розгляду професіоналізму виключно в діяльнісному контексті і вибудовує логіку своїх досліджень за методологічними науковими принципами, які входять до комплексу «людино знання», – розгляду єдності діяльності і особистості. Дескриптивна психолого-акмеологічна модель професійного становлення включає дві підструктури – «розвиток професіоналізму особистості» і «розвиток професіоналізму діяльності». В подальших наших публікаціях слід обґрунтувати дані категорії на рівні емпіричної перевірки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Анцыферова Л. И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования [Текст] / Людмила Ивановна Анцыферова // Психол. журнал. – № 2. – 1980. – С. 52–60.
2. *Балл Г. О.* Гуманізація освіти та діалогічний підхід [Текст] / Георгій Олексійович Балл // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : наук.-метод. збірник / [за ред. Г.О. Балла]. – К. : Наукова думка, 1998. – 196 с.
3. *Богоявленская Д. Б.* Пути к творчеству [Текст] / Диана Борисовна Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология [Текст] / Лев Семёнович Выготский / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1996. – 534 с.
5. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
6. *Жигайло Н. І.* Психологія духовного становлення студентів вищих навчальних закладів [Текст] : Автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Наталія Іванівна Жигайло. – Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2010. – 34 с.
7. *Івашкевич Е. Е.* Образ світу перекладача як передумова здійснення адекватного перекладу [Текст] / Ернест Едуардович Івашкевич // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до тематичного випуску «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Вип. 13. – К. : Гнозис, 2016. С. 322–329.
8. *Карамушка Л. М.* Психологічні основи управління закладами середньої освіти [Текст] : Автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2000. – 35, [1] с.
9. *Котик І.О.* Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини [Текст] : Дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Інна Олександрівна Котик. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2004. – 206 с.
10. *Кривопишина О.А.* Психологія літературної творчості в юності [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Олена Анатоліївна Кривопишина. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 443 с.
11. *Лактіонов О.М.* Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду [Текст] : Автореф. дис. ... наук. ступеня доктора психол. наук : 19.00.01 / Олександр Миколайович Лактіонов. – К., 2000. – 32 с.

12. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения : в 2-х томах / Алексей Николаевич Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
13. *Леонтьев Д.А.* Субъективная семантика и смыслообразование [Текст] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33–42.
14. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии [Текст] / Борис Фёдорович Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 94
15. *Максименко С.Д.* Розвиток психіки в онтогенезі: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології [Текст] / Сергій Дмитрович Максименко. – Т. 1. – К. : Форум, 2002. – 319 с.
16. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы [Текст] / Абрахам Маслоу / [пер. с англ., под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
17. *Митина Л.М.* Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход [Текст] / Лариса Максимовна Митина // Вестник Московского университета им. М.В. Ломоносова. Серия 20 : научный журнал / Московский ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2012. – С. 48–64.
18. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач [Текст] / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : Радянська Школа, 1983. – 94 с.
19. *Моляко В.А.* Психология творческой деятельности [Электронный ресурс]. – Киев : Ин-т психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, 2013. – URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti.
20. *Непомнящая Н.И.* Психодиагностика личности : теория и практика : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Н.И. Непомнящая. – Москва : Владос, 2001. – 192 с.
21. *Роджерс К.Р.* Творчество как усиление себя [Текст] / Карл Рэнсом Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
22. *Росийчук Т.А.* Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей [Текст] : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Анатольевна Росийчук. – Киев, 2004. – 212 с.
23. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии : в 2-х т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
24. *Савчин М.В.* Духовний потенціал людини : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – 2-е вид., перероб. і доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
25. *Семиченко В.А.* Психология личности [Текст] / Валентина Анатольевна Семиченко. – К : Видавець О.М. Ешке, 2001. – 427 с.
26. *Сорокин П.А.* Человек, цивилизация, общество / Питирим Александрович Сорокин / [общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов : пер. с англ.]. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
27. *Ставицький О.О.* Психологія гандикапізму : монографія / Олег Олексійович Ставицький. – Рівне, 2011. – 376 с.
28. *Ямницький В.М.* Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : Автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Вадим Маркович Ямницький. – Київ : Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2005. – 41 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Antsyferova, L.I.* (1980). Psixologicheskie zakonomernosti razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka i problema nepreryvnogo obrazovaniya [Psychological patterns of the development of adult's person and the problem of continuing education]. Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. № 2. pp. 52–60. [in Russian].
2. *Ball, G.O.* (1998). Humanizatsiia osvity ta dialohichniy pidkhid [Humanization of education and dialogical approach]. Kulturolohichni ta psykhologo-pedahohichni aspekty

- humanizatsii osvity : nauk.-metod. zbirnyk [Culturological, psychological and pedagogical aspects of humanization of education: scientific and methodological collection of articles] / [ed. by G.O.Ball]. Kyiv : Scientific thought. 196 p. [in Ukrainian].
3. *Bohoyavlenskaya, D.B.* (1981). Puti k tvorchestvu [Ways to creativity]. Moscow : Knowledge. 96 p. [in Russian].
 4. *Vygotskyi, L.S.* (1996). Pedagogicheskaya psixologiya [Pedagogical Psychology]. Под ред. В.В. Давыдова [ed. by V.V. Davydov]. Moscow : Pedagogics. 534 p. [in Russian].
 5. *Davydov, V.V.* (1972). Vidy obobshheniya v obuchenii : logiko-psixologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in the process of teaching: logical and psychological problems of subjects]. Moscow : Pedagogics. 424 p. [in Russian].
 6. *Zhygailo, N.I.* (2010). Psykholohiia dukhovnoho stanovlennia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Psychology of spiritual growth of students of higher educational institutions]. Avtoref. dys. ... doktora psykhol. nauk [Abstract of Doctor's Thesis in Psychology : 19.00.07]. Kyiv : G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine. 34 p. [in Ukrainian].
 7. *Ivashkevych, E.E.* (2016). Obraz svitu perekkladacha yak peredumova zdiisnennia adekvatnoho perekladu [The image of the world of the translator as a determinant for the implementation of an adequate translation]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». Dodatok 2 do tematychnoho vypusku «Problemy empirychnykh doslidzhen u psykholohii» [Bulletin of the Humanities of "Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Gregoryi Skovoroda". Appendix 2 to the theme issue "Problems of empirical researches in Psychology"]. Vol. 13. Kyiv : Gnosys. pp. 322–329. [in Ukrainian].
 8. *Karamushka, L.M.* (2000). Psykholohichni osnovy upravlinnia zakladamy serednoi osvity [Psychological bases of management of institutions of secondary education]. Avtoref. dys. ... doktora psykhol. nauk : 19.00.05 [Abstract of Doctor's Thesis in Psychology : 19.00.05]. – К. : G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine. 35, [1] p. [in Ukrainian].
 9. *Kotyuk, I.O.* (2004). Mekhanizmy refleksii u protsesi rozvytku subiektnosti liudyny [Mechanisms of reflection in the process of the development of a person as a subject]. Dys. kand. psykhol. nauk : 19.00.01 [Candidate's Thesis in Psychology : 19.00.01]. К. : G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine. 206 p. [in Ukrainian].
 10. *Kryvopyshyna, O.A.* (2010). Psykholohiia literaturnoi tvorchosti v yunosti [Psychology of literary creativity of adolescence]. Dys. ... d-ra psykhol. nauk : 19.00.07 [Doctor's Thesis in Psychology : 19.00.07]. Kyiv : National pedagogical University named after M.P. Drahomanov. 443 p. [in Ukrainian].
 11. *Laktionov, O.M.* (2000). Strukturno-dynamichna orhanizatsiia indyvidualnoho dosvidu [Structurally dynamic organization of individual experience]. Avtoref. dys. ... doktora psykhol. nauk : 19.00.01 [Abstract of Doctor's Thesis in Psychology : 19.00.01]. Kyiv. 32 p. [in Ukrainian].
 12. *Leontiev, A.N.* (1983). Izbrannye psixologicheskie proizvedeniya [Selected Psychological Researches]. In 2 Vol. Pod red. V.V. Davydova i dr. [ed. by V.V. Davydov]. Moscow : Pedagogics. Vol. 2. 318 p. [in Russian].
 13. *Leontiev, D.A.* (1990). Sub"ektivnaya semantika i smysloobrazovanie [Subjective semantics and sense formation]. Series 14 : Psychology: Bulletin of Moscow State University. Moscow : Moscow State University Publishing House. № 3. pp. 33–42. [in Russian].
 14. *Lomov, B.F.* (1975). O sistemnom podxode v psixologii [About a system approach in Psychology]. Voprosy psixologii [Psychological issues]. № 2. pp. 94. [in Russian].
 15. *Maksymenko, S.D.* (2002). Rozvytok psykhyky v ontogenezi: Teoretyko-metodolohichni problemy henetychnoi psykholohii [Development of psychics in ontogenesis: Theoretical and methodological problems of genetic psychology]. Vol. 1. Kyiv : Forum. 319 p. [in Ukrainian].
 16. *Maslow, A.* (1999). Novye rubezhi chelovecheskoj prirody [New frontiers of human nature]. Per. s angl., pod obshh. red. G.A. Balla, A.N. Kirichuka, D.A. Leont'eva

- [Translated from English, ed. by G.A. Ball, A.N. Kyrychuk, D.A. Leontiev]. Moscow : Sense. 425 p. [in Russian].
17. *Mitina, L.M.* (2012). Psixologiya professional'noj deyatel'nosti pedagoga: sistemnyj lichnostno-razvivayushhij podxod [Psychology of the teacher's professional activities: a systematic personal and developmental approach]. Vestnik Moskovskogo universiteta im. M.V. Lomonosova [Bulletin of Moscow State University named after M.V. Lomonosov]. Series 20. Moscow : Moscow State University named after M.V. Lomonosov. pp. 48–64. [in Russian].
 18. *Moliako, V.A.* (1983). Psixologiya resheniya shkol'nikami tvorcheskix zadach [Psychology of solving creative problems by schoolchildren]. Kyiv : Soviet School. 94 p. [in Russian].
 19. *Moliako, V.A.* (2013). Psixologiya tvorcheskoj deyatel'nosti [Psychology of creative activity]. K. : G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine. URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoj_deyatelnosti [in Russian].
 20. *Nepomnyascha, N.I.* (2001). Psixodiagnostika lichnosti : teoriya i praktika : [Psychodiagnosics of a Person: theory and practice]. Moscow : Vlos. 192 p. [in Russian].
 21. *Rogers, K.R.* (1990). Tvorchestvo kak usilenie sebya [Creativity as enhancing oneself]. Voprosy psixologii [Questions of Psychology]. № 1. pp. 164–168. [in Russian].
 22. *Rosiichuk, T.A.* (2004). Obraznye komponenty v strukture stanovleniya pis'mennoj rechi detej [Figurative components in the structure of children's writing]. Dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 [Candidate's Thesis in Psychology : 19.00.07]. Kiev. 212 p. [in Russian].
 23. *Rubinshtein, S.L.* (1989). Osnovy obshhej psixologii [Basics of General Psychology]. In 2 Vol. Moscow : Pedagogics. Vol. 1. 485 p. [in Russian].
 24. *Savchyn, M.V.* (2010). Dukhovnyi potentsial liudyny : [The spiritual potential of a person]. Ivano-Frankivsk : City of NV. 508 p. [in Ukrainian].
 25. *Semichenko, V.A.* (2001). Psixologiya lichnosti [Psychology of the Person]. Kyiv : Published by O.M. Eshke. 427 p. [in Russian].
 26. *Sorokin, P.A.* (1992). Chelovek, civilizaciya, obshchestvo [Man, civilization, society]. Obshh. red., sost. i predisl. A.Yu. Sogomonov : per. s angl. [General ed. and foreword done by A.Yu. Sogomonov. Translated from English]. Moscow : Politizdat. 543 p. [in Russian].
 27. *Stavytskyi, O.O.* (2011). Psykholohiia handykapizmu [Psychology of Handicapism]. Rivne. 376 p. [in Ukrainian].
 28. *Yamnytskyi, V.M.* (2005). Psykholohichni chynnyky rozvytku zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti v doroslomu vitsi [Psychological factors of the development of life-giving activity of the person in adulthood]. Avtoref. dys. ... doktora psykhol. nauk : 19.00.07 [Abstract of Doctor's Thesis in Psychology : 19.00.07]. Kyiv : National pedagogical University named after M.P. Drahomanov. 41 p. [in Ukrainian].

Prymachok L. L. Substantiation of the process of professional growth of the person in contemporary psychological researches. The article describes the main theoretical positions of ratio-humanistic psychology according to the process of professional growth of a future specialist. It was substantiated the process of professional growth of a person as acme-oriented process which was connected with the semantic formation of a multidimensional human world. It was noted that ratio-humanistic psychology offered great opportunities for studying the process of professional growth, based on the category of integrity, which manifested itself in terms and meanings. It was also emphasized that rational and humanistic psychology could substantiate the category of professional growth as a process of fundamental transformation of the person, which implied an active qualitative transformation of his/her inner world, led to a fundamentally new structure and mode of life, was open self-regulated integral system that provided productivity self-realization. In this context, the process of professional growth can be represented as a gradual transformation of a human thinking (with its individual characteristics) into professional think-

ing, which takes part in ensuring the integrity and systematic nature of a professional picture of the world, and ensures self-development of one's own personality. The category of professional growth also becomes quite understandable, because it is linked in the theory of ratio-humanistic psychology with a process of generating psychological ontology, transferring the research center of gravity into a space of a real life, where the professional growth of a person takes its worthy place.

Key words: professional growth, ratio-humanistic psychology, acme-oriented process, multidimensional world of a person, a professional picture of the world, professional thinking, self-development of the person.

Отримано 2.05.2019

УДК 159.922.1-055.2:618.39

Савельєва Юлія Сергіївна

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЖІНКИ В ЕКСТРЕМАЛЬНІЙ СИТУАЦІЇ, ЗУМОВЛЕНІЙ ПЕРЕДЧАСНИМ НАРОДЖЕННЯМ ДИТИНИ

Савельєва Ю. С. Психологічна адаптація жінки в екстремальній ситуації, зумовленій передчасним народженням дитини. Дослідження в галузі вивчення материнства підкреслюють, що материнство як психосоціальний феномен розглядають з таких основних позицій – як забезпечення умов для розвитку дитини і як кардинальні зміни особистісної сфери жінки. Психологія зосереджує свою увагу на вивченні психологічних чинників, які можуть слугувати факторами адаптації та дезадаптації жінки у психотравмуючих ситуаціях. Особливий інтерес становить питання про вплив передчасного народження дитини на психоемоційний стан жінки. Статтю присвячено проблемі дослідження психоемоційного стану жінок, які народили передчасно. Викладено результати дослідження особливостей рівня тривожності жінок в ситуації передчасного народження дитини. Описані рекомендації щодо організації психологічної допомоги жінкам передчасно народжених дітей, які передбачають роботу з суб'єктивним сприйняттям ситуації, у тому числі розширення поглядів щодо даної ситуації, та корекцію неефективних у конкретних умовах адаптаційних механізмів (психологічних захистів).

Ключові слова: екстремальна ситуація, передчасні пологи, передчасно народжена дитина, адаптація жінки в ситуації передчасного народження дитини.

Савельєва Ю. С. Психологическая адаптация женщины в экстремальной ситуации, обусловленной преждевременным рождением ребенка. Исследования в области изучения материнства подчеркивают, что материнство как психосоциальный феномен рассматривают с таких основных позиций - как обеспечение условий для развития ребенка и как кардинальные изменения личностной сферы женщины. Психология сосредотачивает свое внимание на изучении психологических факторов, которые могут служить факторами адаптации и дезадаптации женщины в психотравмирующих ситуациях. Особый интерес представляет вопрос о влиянии преждевременного рождения ребенка на психоэмоциональное состояние женщины. Статья посвящена проблеме исследования психоэмоционального состояния женщин, родивших преждевременно. Изложены результаты исследования особенностей уровня тревожности женщин в ситуации преждевременного рождения ребенка. Описаны рекомендации по организации психологической помощи женщинам преждевременно рожденных детей, которые предполагают работу с субъек-

тивним восприятієм ситуації, в том числі розширення представлень о данній ситуації, и коррекцію неефективних в конкретних умовах адаптаційних механізмів (психологічних захитів).

Ключевые слова: екстремальна ситуація, преждевременные роди, преждевременно родившийся ребенок, адаптация женщины в ситуации преждевременного рождения ребенка.

Вступ. Прискорений темп сучасного життя, при якому людина еволюціонує повільніше, ніж створені ним умови, формує стан хронічного стресу, що на сьогодні згідно з результатами досліджень, відіграє далеко не останню роль в генезі невиношування вагітності та передчасних пологів. Саме цей факт призводить до необхідності визначення стресогенного оточення жінок та рівня впливу стресових факторів на перебіг вагітності.

Більшість досліджень в сучасній психології стосується вивчення емоційної сфери вагітних жінок. Так, найбільш розробленими являються вплив тривожності жінки на вагітність та майбутнє материнство. Ситуація передчасних пологів являється кризовою, екстремальною ситуацією, так як до неї не можливо підготуватися. Психологічні складності під час народження нездорової передчасно народженої дитини впливають на подальший розвиток материнської сфери, призводять до ускладнень материнсько-дитячих відносин.

Вихідні передумови. Вплив стресу на вагітну жінку та жінку після пологів розкрито у працях В. І. Брутмана, Г. Г. Філіпової, І. Ю. Хамітової; особливості стану жінки, яка народила передчасно досліджено І. В. Добряковим, Н. І. Загородньою, Є. В. Куфтяк, Г. Г. Філіповою та ін.

Досить багато уваги приділено вивченню рівня тривожності жінки під час вагітності, дослідженню стану жінки після передчасного народження дитини. Але у наукових роботах дослідниками майже не розкрито особливостей психологічної адаптації жінки в ситуації, зумовленій передчасним народженням дитини.

Мета дослідження – здійснити логіко-психологічний аналіз теоретичних уявлень щодо подолання жінками екстремальної ситуації передчасних пологів, розкрити особливості психологічної адаптації жінки в екстремальній ситуації, зумовленій передчасним народженням дитини, розробити рекомендації відносно організації психологічної допомоги жінкам в даній ситуації.

Для визначення рівня тривожності у жінок, що народили передчасно, ми використали шкалу Спілберга-Ханіна для визначення особистісної і ситуативної тривожності. У дослідженні прийняло участь 60 жінок, що народили в терміні вагітності 25 - 32 тижні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передчасні пологи створюють передумови для розвитку порушення адаптації жінки до стану материнства, негативно впливають на стан породіллі та новонародженого. Коррекцію таких розладів адаптації проводять за допомогою широкого спектра психологічних та психотерапевтичних засобів [1].

Психологічні проблеми батьків передчасно народжених дітей та причини передчасних пологів варто розглядати через призму психологічної, соціальної та медичної тематики. Недоношена дитина потребує підвищеної уваги медичного персоналу та батьків, через виникнення певних проблем.

Насамперед це стосується дітей, які народилися з вагою 500 грамів, і терміном не менше ніж 22 тижні. У медицині щодо таких дітей вживають термін «глибоко недоношені діти». Згідно із визначенням ВООЗ, такі діти є життєздатними, але їх виходжування потрібно здійснювати у спеціалізованих медичних центрах або відділеннях. Причина передчасного народження дитини в кожному конкретному випадку залежить від одного або групи чинників, що впливають на систему «плід–плацента–мати».

Ситуація передчасних пологів ускладнюється тим, що передчасні пологи самі по собі являються значним стресом для організму та психіки жінки та здійснюють негативний вплив на здатність виконання материнських функцій. Незалежно від ступеню фізичної та психологічної готовності до ситуації, що відбувається, жінка повинна включатися в догляд за своєю передчасно народженою дитиною.

Так, за даними Р.Ж. Мухамедрахімова процес взаємодії матері та передчасно народженої дитини має значні труднощі, пов'язані з дефіцитом взаємної регуляції рівня збудження і стимуляції, з порушенням «танцю» взаємодії [8].

І. В. Добряков розглядає передчасні пологи як психологічну травму для жінки, що створює ситуацію «депривованого материнства» і впливає на якість формування прив'язаності в системі мати-дитина [7].

С. Б. Лазуренко, З. В. Луковцева досліджували психічний розвиток передчасно народжених немовлят; О. Б. Половинкіною, О. Р. Ворошніною створені методичні рекомендації та програми навчання матерів педагогічних технологій активізації психічного розвитку дітей з різними вадами здоров'я, І. В. Добряковим, В. В. Ткачовою, І. Ю. Левченко вивчено психологічний стан жінок в процесі взаємодії з «особливою» дитиною (з аутизмом, ДЦП, синдромом Дауна та ін.).

Однак досить мало уваги приділено дослідженням здатності та можливості жінки адаптуватися до ситуації народження хворої дитини раніше терміну і ефективно виконувати материнські та батьківські функції. Ці умови стали основою для теоретичного дослідження процесу пристосування подружньої пари до нових ролей – батьків, що доглядають за передчасно народженою дитиною в незнайомій соціальній ситуації – перебування в стаціонарі. Розглядаючи процес адаптації як взаємодію людини і соціального середовища, враховуючи дослідження А. Н. Леонтьєва, К. А. Абульханової-Славської, Б. Ф. Ломова, розуміємо, що така активність, дає можливість як пристосуватися до незвичного соціального середовища, так і змінити її при необхідності [4].

У дослідженнях Л. І. Анциферової розглядаються процеси адаптації в контексті подолання особистістю важкої життєвої ситуації. Науковець переконана, що кардинальна зміна умов життєдіяльності дезорганізує психічну діяльність і викликає необхідність в новому патерні поведінки [4].

У психології поняття «адаптація» вважають багатозначним, таким, що відображає різноманітність та багаторівневість означуваного явища. В найбільш поширеному розумінні під адаптацією розглядають процес пристосу-

вання організму до нового середовища. Мова йде про цілісне, системне пристосування, що об'єднує біологічний, психологічний та соціальні рівні.

Так, в ситуації передчасних пологів стрес для батьків виникає на кожному з цих рівнів. Тому нашим завданням є теоретичне дослідження психологічних особливостей адаптації жінки до ситуації передчасного народження дитини, а також розроблення програми, що зможе цей процес зробити якомога ефективнішим.

Передчасні пологи на 25-32 тижні гестаційного віку – це один з найсильніших психотравмуючих чинників як для жінки, так і для чоловіка.

К. В. Судаков визначає стрес як відповідь організму на пред'явлені йому будь-які неспецифічні вимоги, під впливом яких виникає необхідність в перебудові або адаптації. Відповідь організму залежить від сили впливу подразника [3]. Для жінки, яка налаштована виношувати вагітність до 39-40 тижнів, передчасний розрив плодових оболонок або інші клінічні ситуації, що ведуть до передчасних пологів, є сильними стресорами.

В. І. Брутман відзначає, відповідно до теорії Ганса Сельє, що відповідь організму на стрес проходить три стадії – тривогу, адаптацію, виснаження. На першій стадії жінка може бути схвильована, бурхливо реагувати на стресову ситуацію, намагаючись нормалізувати її. Якщо стрес не проходить, то поступово організм адаптується до такого стану, звикає до нього, після чого виникає виснаження, як правило це стається через 1 місяць після народження малюка [2].

Саме тому, у жінок, діти яких виходжуються у відділенні постнатального догляду досить часто спостерігаються депресивні прояви, емоційне виснаження.

С. П. Яланська зазначає, що творчість є одним із потужних інструментів у подоланні стресу, як результату екстремальної ситуації, що сталася [9].

На основі аналізу літератури, відгуків батьків, що мали досвід передчасних пологів, ми переконані, що передчасне народження хворої дитини є екстремальною ситуацією.

Вважаємо, що **адаптація жінки до ситуації передчасних пологів** – це процес пристосування матері дитини до екстремальної ситуації (передчасного народження хворої дитини), результатом якого є прийняття нової соціальної ролі матері передчасно народженої дитини, усвідомлення факту необхідності догляду та допомоги у виходжуванні дитини, бажання підтримувати лактацію, як єдине джерело майбутнього годування дитини.

За отриманими результатами анкетування по шкалі Спілберга-Ханіна представлені такі показники: для більшості досліджуваних (85,2%) характерним є високий рівень особистісної та ситуативної тривожності і тільки у 14,8% жінок середній рівень особистісної тривожності, але при цьому ситуативна тривожність залишалася на високому рівні.

Аналізуючи результати дослідження – ми помітили, що жінки, яким був притаманний середній рівень особистісної тривожності, народили після 32 тижня вагітності, стан їхніх дітей був стабільнішим за інших. В той час,

коли для жінок, що народили до 32 тижня гестації був притаманний високий рівень особистісної і ситуативної тривожності.

Ситуативна тривожність характеризується напруженням, неспокоєм, спричиняє розлади уваги, що негативно впливає на якість та швидкість алаптації жінки до свого фізичного стану та прийнятті ролі матері передчасно народженої дитини. Особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту і психосоматичними захворюваннями.

Отже, можемо зробити висновок, що рівень ситуативної та особистісної тривожності матері залежить від стану здоров'я дитини. Ситуацію передчасних пологів ми можемо назвати екстремальною, так як до неї не можливо підготуватися, вона являється великим стресом для вагітної та її партнера.

Тому за результатами наших теоретико-практичних розвідок пропонуємо рекомендації для ефективної адаптації жінки в ситуації передчасного народження дитини:

1. інформування жінок про кризові ситуації вагітності. Фізіологічні можливості дитини з 24 тижня вагітності;

2. мотивування породіль, що народили передчасно, до підтримання лактації, відвідування дитини, що знаходиться у відділенні інтенсивного постнатального догляду новонароджених, спілкування з дитиною;

3. застосування крос-культурного підходу – спілкування з мамами, що пережили таку ж ситуацію, дітям яких вже близько року та старше;

4. застосування методів арт-терапії, що сприяють адаптації до нового стану, гармонізації емоційного і фізичного станів жінки, відреагуванню й прийняттю сильних емоцій, проробці тривог і страхів, творчому саморозкриттю і розвитку здібностей, усвідомленню й посиленню власних ресурсів. Вони можуть включати рольові ігри («Подивись на світ очима дитини»), написання листа або побажань своїй майбутній дитині, малюнки («Я вагітна», «Моя дитина», «Мої ресурси», «Мої страхи» та ін.) [1].

Пропоновані рекомендації розкривають різні психокорекційні механізми: емоційно позитивне підкріплення, крос-культурний підхід, моделювання поведінки та дозволяють пропрацювати проблеми на рівні інтелектуального, емоційного самосприйняття і сприйняття ситуації, а також на рівні стереотипів і установок.

Висновки та подальші перспективи дослідження. Психологічний стан породіль, які доглядають передчасно народжених дітей – важлива соціально-економічна, біолого-соціальна та медична проблема.

На сучасному етапі розвитку окремого аспекту цієї проблеми перспективним слід вважати розробку та вдосконалення інструментарію для психодіагностики особистості вагітної жінки із діагнозом загрози передчасних пологів і вже передчасно народившої жінки та поглибленні уявлень щодо механізмів її функціонування в умовах екстремальної емоційно важкої ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гасюк М.Б. Використання психомалюнку для психологічної підготовки вагітної жінки до пологів (30-40 тижні вагітності) / Гасюк М.Б., Іщук О.Ю.,

- Шевчук Г.С. // Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. – 2006. – № 3(25). – С. 140-148.
2. Брутман В.И. Динамика психологического состояния женщины во время беременности и после родов / Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. // Психологический журнал. – 2000. – Т. 7, № 3. – С. 59-68.
 3. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса / Судаков К.В. – М.: Медицина, 1981. – 232 с.
 4. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3-18.
 5. Метод оценки риска отказа или раннего прекращения грудного вскармливания матерями детей, родившихся с экстремально низкой и очень низкой массой тела / Баранов А.А., Намазова-Баранова Л.С., Ртищева М.С., Лазуренко С.Б., Яцык Г.В., Беляева И.А., Турти Т.В. Методические рекомендации. – М.: «АдамантЪ», 2014. – 32 с.
 6. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. / Р. Ж. Мухамедрахимов 2 изд. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 288 с.
 7. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева - М. : Просвещение, 2008. - 239 с.
 8. Половинкина О.Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. Наук : - М.: ИКП РАО, 2006. – 26 с.
 9. Яланська С. П. Психологія творчості: навчальний посібник / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

REFERENCES transliterated

1. Hasiuk M.B. Vykorystannia psykhomaliunku dlia psykhologichnoi pidhotovky vahitnoi zhinky do polohiv (30-40 tyzhni vahitnosti) / Hasiuk M.B., Ishchuk O.Iu., Shevchuk H.S. // Psykhologhiia i suspilstvo. Ukrainyskyi teoretyko-metodolohichnyi sotsiohumanitarnyi chasopys. – 2006. – № 3(25). – S. 140-148.
2. Brutman V.Y. DYNAMYKA PSYKHOLOHVCHESKOGO SOSTOIANVIA ZHENSCHYNI VO VREMIA BEREMENNOSTY U POSLE RODOV / Brutman V.Y., Fylyppova H.H., Khamytova Y.Iu. // Psykhologhycheskyi zhurnal. – 2000. – T. 7, № 3. – S. 59-68.
3. Sudakov K.V. Sistemnyie mehanizmyi emotsionalnogo stressa / Sudakov K.V. – M.: Meditsina, 1981. – 232 s.
4. Antsyiferova L.I. Lichnost v trudnyih zhiznennyih usloviyah: pereosmyislivanie, preobrazovanie situatsiy i psihologicheskaya zaschita // Psihologicheskii zhurnal – 1994. – T. 15, № 1. – S. 3-18.
5. Metod otsenki riska otkaza ili rannego prekrascheniya grudnogo vskarmlyvaniya materyami detey, rodivshihhsya s ekstremalno nizkoy i ochen nizkoy massoy tela / Baranov A.A., Namazova-Baranova L.S., Rtischeva M.S., Lazurenko S.B., Yatsyik G.V., Belyaeva I.A., Turti T.V. Metodicheskie rekomendatsii. – M.: «AdamantЪ», 2014. – 32 s.
6. Muhamedrahimov R.Zh. Mat i mladenets: psihologicheskoe vzaimodeystvie. / R. Zh. Muhamedrahimov 2 izd. – SPb.: SPbGU, 2003. – 288 s.
7. Levchenko I.Yu. Psihologicheskaya pomosch seme, vospityvivayuschey rebenka s otkloneniyami v razvitii: Metodicheskoe posobie. / I.Yu. Levchenko, V.V. Tkacheva - M. : Prosveschenie, 2008. - 239 s.
8. Polovinkina O.B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie semi, vospityvivayuschey rebenka rannego vozrasta s organicheskim porazheniem tsentralnoy nervnoy sistemyi: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. Nauk : - M.: IKP RAO, 2006. – 26 s.
9. Yalanska S. P. Psykhologhiia tvorchosti: navchalnyi posibnyk / S. P. Yalanska. – Poltava : PNPУ imeni V.H. Korolenka, 2014. – 180 s.

Savelieva Yu. S. Psychological adaptation of a woman in an extreme situation of a premature birth of a child. Article is dedicated to the problem of studying psycho-

emotional condition, who gave birth prematurely. The results of the research of specific women's degree of anxiety in situation of premature birth. Recommendations of organizations psychological helping to premature-borne mother, which contains work with subjective perception of situation, including the examination of the perceptions of this situation and correction of ineffective adaptation mechanisms (psychological protection) in the specific conditions. Given the specificity of our question in this area, the leading works on the family are by M. Avdyeyeva, M. Boyko V. Brutman, the psychology of motherhood by T. Guryanov, of psychological correction and rehabilitation of pregnant women and mothers by T. Znamenska, of education of women who gave birth to premature babies by N. Zavhorodna. The aim of our research is the study of some psychological approaches and personal factors that influence childbirth of women who gave birth to a premature baby. Of particular interest is the impact on the psycho-emotional state of a woman having a baby born prematurely and the definition of personal characteristics that are considered as stressful factors affecting the status of women after childbirth. We have identified the most common response of mothers of premature babies – feeling of guilt and -- picked the methods of psychotherapy for them.

Key words: extreme situation, premature birth, adaptation of a woman in a situation of premature birth of a child.

Отримано 2.05.2019

УДК 159.9

Симоненко Світлана Миколаївна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Симоненко С. М. Індивідуально-психологічний вимір особистості як суб'єкта творчої діяльності. Дослідження присвячено вивченню індивідуально-психологічних властивостей як детермінант творчої діяльності у представників творчих професій. Проведено теоретико-методологічний аналіз різних підходів до вивчення індивідуально-психологічних особливостей та творчих здібностей у зарубіжній та вітчизняній науці. В емпіричному дослідженні встановлено взаємозв'язки індивідуально-психологічних властивостей та структурних компонентів творчих здібностей у суб'єктів діяльності. Виділено та описано психологічні типи індивідуально - психологічних властивостей: емоційно-стійкий екстраверт, емоційно-збудливий екстраверт, емоційно-лабільний екстраверт, емоційно-збудливий інтроверт, емоційно-інертний інтроверт. Вивчено взаємозв'язки виділених психологічних типів з процесуальними та змістовими характеристиками творчих здібностей. Розкрито особливості впливу індивідуально - психологічних властивостей на рішення творчих задач (зокрема, екстраверсії - інтроверсії), і виявлено, що дані властивості визначають ряд особливостей рішення творчих задач, зокрема, колористичні стратегії створення візуального образу, їх зміст та смислове навантаження.

Ключові слова: індивідуально-психологічні властивості, індивідуально-типологічні властивості, індивідуально-особистісні властивості, творчі здібності, процесуальні та змістові компоненти творчих здібностей, творча діяльність, творча задача, колористичні стратегії, візуальний образ.

Симоненко С.Н. Индивидуально-психологическое измерение личности как субъекта творческой деятельности. Исследование посвящено изучению индивидуально-психологических свойств личности, выступающих детерминантами творческой деятель-

ности у представителів творчих професій. Проведен теоретико-методологічний аналіз різних підходів до вивчення індивідуально-психологічних особливостей і творчих здібностей в зарубіжній і вітчизняній науці. Емпіричне дослідження дозволило виявити індивідуально-психологічні відмінності у представителів творчих професій на рівні індивідуально-типологічних і індивідуально-особистісних властивостей. Виявлені особливості розвитку структурних компонентів творчих здібностей у представителів творчих професій. Встановлено взаємозв'язки індивідуально-психологічних властивостей і структурних компонентів творчих здібностей у суб'єктів діяльності. Виділено і описано психологічні типи індивідуально-психологічних властивостей: емоційно-стійкий екстраверт, емоційно-вразливий екстраверт, емоційно-лабільний екстраверт, емоційно-вразливий інтроверт, емоційно-інертний інтроверт. Вивчено взаємозв'язки виділених психологічних типів з процесуальними і змістовими характеристиками творчих здібностей. Виявлені особливості впливу індивідуально-психологічних властивостей (зокрема, екстраверсії - інтроверсії), на рішення творчих завдань і виявлено, що ці властивості визначають ряд особливостей рішення завдань, зокрема, кольористичні стратегії створення візуального образу, їх зміст і смислове навантаження.

Ключові слова: індивідуально-психологічні властивості, індивідуально-типологічні властивості, індивідуально-особистісні властивості, творчі здібності, процесуальні і змістові компоненти творчих здібностей, творча діяльність, творче завдання, кольористичні стратегії, візуальний образ.

Вступ. Метою дослідження є вивчення творчої особистості у індивідуально-психологічному вимірі її здібностей як суб'єкта творчої діяльності. Актуальність означеної проблеми полягає у необхідності формування творчої особистості з урахуванням розвитку її індивідуально-психологічних властивостей, що є важливим як для психологічної науки та педагогічної практики і одним з недостатньо вивчених у цій галузі питань.

Вихідні передумови дослідження. Проведений аналіз літератури з даної проблематики свідчить про складність і багатогранність даної проблеми. Найбільш важливими дослідники вважають мотиваційні чинники (Д. Б. Богоявленська, О. І. Щербанова), виражену мотивацію досягнення (К. Хеллер, К. Перлет, В. Сієрвальд); невизнання соціальних обмежень і неконформність (Н. Ф. Вишнякова, В. С. Юркевич), єдність почуттів, інтелекту та волі (Р. Г. Ефендієва), готовність долати перешкоди й приймати розумний ризик (О. Л. Григоренко, Р. Стенберг), особливості мислення (С. О. Ізюмова, С. М. Симоненко). Серед численних досліджень творчої діяльності необхідно відзначити роботи, спрямовані на розкриття фундаментальних закономірностей творчості (Л. С. Виготський, Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко, О. К. Тихомиров) та встановлення її взаємозв'язків з розумовою діяльністю (Н. Г. Алексєєв, Е. де Боно, А. В. Брушлінський, В. Н. Пушкін, О. К. Тихомиров, Е. Г. Юдін та ін.). Важливими є уявлення про етапність творчого процесу (О. Н. Лук, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець). Окремими дослідниками (О. К. Тихомиров, В. К. Зарецький, Ю. Б. Холмогорова) як модель творчої діяльності розглядається процес вирішення завдань, при вивченні якого в сучасній психології використовується поняття «творчі стратегії» (В. О. Моляко), стратегіально-семантичний підхід до вивчення візуально-мисленнєвої діяльності, візуально-мисленнєвих стратегій (С. М. Симоненко).

З'ясовано, що традиційно в психологічній науці під індивідуально-психологічними відмінностями розуміють особливості психічних процесів, станів і властивостей, що відрізняють людей один від одного. Вони можуть характеризуватися як окремі психічні властивості та окремі психічні процеси (наприклад: індивідуальні пороги відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, емоційної реактивності тощо), так і цілісні особистісні утворення (наприклад: інтереси, здібності, характер). В роботах ряду дослідників докладно вивчена роль індивідуально-психологічних властивостей у формуванні особистості (Е. О. Голубєва, В. С. Мерлін, В. Д. Небиліцин, В. М. Русалов, О. П. Саннікова та інші), встановлення взаємозв'язку між індивідуально-психологічними властивостями та особливостями творчої діяльності (Симоненко С. М., Чебан О.М); конституціональними властивостями та особливостями характеру (Е. Кречмер, У. Шелдон та інші.), властивостями нервової системи та професійною діяльністю суб'єкта (Е. О. Голубєва, К. М. Гуревич, Є. О. Клімов, В. С. Мерлін, Н. Р. Несмелова); властивостями темпераменту та індивідуальним стилем саморегуляції (О. М. Коноз, В. І. Моросанова, І. М. Трофимова, О. Я. Чебикін та інші). При аналізі людської індивідуальності як складного багатоструктурного утворення, необхідно враховувати два аспекти: соціальний та біологічний (К. К. Платонов, В. М. Русалов, В. С. Мерлін, Л. М. Собчик та ін.). Підкреслюючи переважно соціальне чи біологічне походження індивідуально-психологічних відмінностей, В. М. Русалов виділяє два основні рівня. До першого рівня індивідуально-психологічних відмінностей відносяться, на думку вченого, «змістові» індивідуальні відмінності, які стосуються соціально-обумовлених властивостей особистості (спрямованість, ставлення, установки, бажання, мотиви, інтереси, а також знання, вміння та навички). Другий рівень представлений психодинамічними властивостями особистості, які обумовлені біологічною організацією людини. Динамічні особливості психічних процесів (їх швидкість, темп, тривалість, інтенсивність тощо) є «психодинамічними» задатками, які сприяють або обмежують розвиток відповідних змістовних характеристик особистості. Серед психодинамічних властивостей, як вважає В. М. Русалов, найбільш стійкими характеристиками людини є сенситивність, темперамент та загальні здібності.

Завдяки експериментальному дослідженню загальних та спеціальних властивостей нервової системи були закладені основи їх розуміння як природних передумов індивідуальних відмінностей особистості (Е. О. Голубєва, К. М. Гуревич, В. Д. Небиліцин, І. В. Равич-Щербо, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та інші.). До основних, базових, вимірів індивідуальних відмінностей особистісної сфери людини, багато в чому успадкованих та біологічно обумовлених, належать також екстраверсія та нейротизм. До темпераментальних конституціональних властивостей, за даними різних дослідників, слід віднести лабільність, активність, реактивність, емоційність, динамізм, темп, сенситивність, пластичність, резистентність, екстраверсію, інтроверсію (К. М. Гуревич, О. П. Єлісєєв, Є. О. Клімов, В. Д. Небиліцин, В. М. Русалов та ін.). Розробляючи базову, дворівневу модель особистості, в якій протиставляються природні і

набуті особливості, Б. Б. Коссов більш високі рівні реальної особистості пов'язує з особистісними властивостями. Автор співвідносить їх з об'єктивними вимогами діяльності, розуміючи під особистісною властивістю специфічне емпіричне узагальнення широкого життєвого досвіду людини. Аналіз літератури показує, що предметом ряду досліджень є встановлення взаємозв'язку між індивідуально-психологічними властивостями, які відносяться до різних рівнів організації особистості. Б. Г. Ананьєв писав, що інтраіндивідуальна структура особистості є цілісним утворенням і певною організацією властивостей. Не менш важливими при вивченні індивідуально-особистісних властивостей виступають характерологічні властивості (С. Л. Рубінштейн).

Проблема здібностей є предметом дослідження багатьох вітчизняних психологів (Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлінський, Е. О. Голубєва, В. М. Дружинін, Є. О. Клімов, В. А. Крутецький, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. С. Мерлін, В. М. Мясіщев, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн та ін.). У теоретичних уявленнях про природу здібностей людини особливе місце займають роботи Б. М. Теплова, в яких здібності розглядалися в плані індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої.

Д. Б. Богоявленська відзначає той факт, що в даний час під творчими здібностями розуміють загальну обдарованість, тобто високий рівень інтелектуальних здібностей. Інтелект можна визначити як інтегральний прояв здібностей, знань і умінь. Р. Стенберг та О. Григоренко творчі здібності розглядають як необхідну складову здібностей інтелектуальних. Згідно дослідникам важливими для творчості є шість взаємопов'язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація та оточення (середовище). Особливості складу і будови ментального досвіду зумовлюють інтелектуальні здібності, які характеризують результативні, креативні, процесуальні та індивідуально-своєрідні властивості інтелектуальної діяльності (у вигляді конвергентних та дивергентних здібностей, здатності до навчання, пізнавальних стилів) (М. О. Холодна). Важливим при вивченні творчих здібностей є встановлення співвідношення генетичних і середовищних детермінант творчості, а також соціально-психологічних факторів, що впливають на високий рівень розвитку творчих здібностей (Н. С. Лейтес). Серед особистісних властивостей важливою є креативність, що займає одне з центральних місць у сучасних дослідженнях (Н. Ф. Вишнякова, М. Воллах, Б. Гізелін, В. М. Дружинін, Дж. Гілфорд, Ю. М. Кулюткін, О. М. Жук, С. Медник, Б. Олмо, Я. О. Пономарьов, Н. В. Рождественська, П. Торренс та ін.). Л. Б. Єрмолаєва-Томіна вважає, що поняття «креативність» охоплює деяку сукупність інтелектуальних і особистісних якостей, що сприяють становленню і прояву творчості. Серед психічних властивостей особистості необхідними для креативності дослідники відзначають: 1) когнітивні: субсенсорна чутливість, чутливість до незвичайного, здатність сприймати явища комплексно, пам'ять на рідкісні події, розвинені уява і фантазія; інтуїція, оригінальність мислення, розвинене дивергентне мислення; 2) емоційні: висока емоційна збудливість, здатність до подолання стану тривожності, наявність стеничних емоцій, емпатія.

тійність; 3) мотиваційні: потреба в самовираженні і самоствердженні, в автономії та незалежності. В. М. Дружинін визначає креативність як інтегральну якість психіки людини, яке забезпечує продуктивні перетворення діяльності особистості, дозволяючи задовольняти потребу в дослідницькій активності.

Методологічні основи психології творчості, закономірності та механізми творчої діяльності були предметом дослідження Д. Б. Богоявленської, К. Дункер, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, О. К. Тихомирова та ін. У їхніх працях розкриті не тільки фундаментальні закономірності творчості, але також визначено її психологічні механізми, умови і можливості розвитку творчого потенціалу особистості.

У сучасній психології творчість розглядається двояко – як компонент будь-якої діяльності і як самостійна діяльність. Серед основних напрямків дослідження творчості виділяють предметно-процесуальний (вивчення процесу вирішення творчого завдання); особистісний (дослідження особливостей креативної особистості); продуктивно-результативний (формування вимог до продукту творчості); соціально-управлінський (дослідження соціального контексту процесів творчості) (Н. Ф. Вишнякова, К. О. Торшина). Вирішення питання про детермінації творчого процесу має відбуватися з урахуванням протилежних точок зору на роль свідомого і несвідомого у творчості (Я. О. Пономарьов). Проведений аналіз літератури з проблеми творчості показує, що так звані «творчий акт» і рішення проблемної ситуації дослідниками розглядаються як такі, що мають однакову структуру (О. Н. Лук, В. О. Моляко та ін.), а творчість трактується як процес вирішення задач (R. Stenberg). Розглядаючи творче мислення і рішення задач, J. Guilford вважав їх тісно пов'язаними.

При вивченні процесів рішення задач широко в сучасній психології використовується поняття «стратегія» (Дж. Брунера, Ж. Гуднау, Д. Остін). В. О. Моляко під стратегією рішення задач розуміє «певну більш-менш гнучку систему особистісно та задачно обумовлених дій, в якій переважає тенденція до суб'єктивної переваги одних розумових дій над іншим». Досліджуючи механізми та закономірності візуального мислення С. М. Симоненко виділяє візуально-мисленеві стратегії, яку трактує як систему індивідуальних способів і прийомів трансформації, а також суб'єктивно-семантичної інтерпретації візуального образу-концепту. Е. Де Боно вказує на необхідність створення ефективних моделей та особистісних стратегій обробки інформації. Під моделями вчений розуміє автоматизовані процеси сприйняття, що полегшують сприйняття навколишнього світу. У результаті досліджень процесу рішення творчої задачі було встановлено, що засобом вирішення розумових протиріч є смислоутворення – процес утворення і розвитку сенсу на різних рівнях рішення задачі (О. К. Тихомиров). Подальше рішення задачі пов'язане з трансформаціями первинного сенсу, його збагаченням, тобто смислоутворенням (Г. О. Матюшкіна). Механізм утворення і розвитку сенсу на операціональному рівні розумової діяльності може бути чинником, що детермінує остаточне рішення задачі (А. Б. Коваленко).

При дослідженні осіб з високими творчими здібностями особливу увагу привертає така властивість особистості, як екстраверсія – інтроверсія. Поняття екстраверсії і інтроверсії були запропоновані К.Г. Юнгом як дві фундаментально різні загальні установки, які детермінують діяльність суб'єкта. В роботах ряду дослідників (В.І. Моросанова, О. М. Коноз) характеристика регуляторної основи екстраверсії і нейротизму була дана з точки зору індивідуально-типових способів досягнення мети. С. В. Сафонцевим, О. М. Вороніним були проаналізовані взаємозв'язки між різними видами інтелекту (вербального, математичного, просторового, загального) і креативністю (вербальною, невербальною, загальною) з урахуванням віку та екстраверсії-інтроверсії досліджуваних. Встановлено, що екстраверсія-інтроверсія впливає на число взаємозв'язків між типами інтелекту і креативності залежно від віку досліджуваних. Д. Б. Богоявленська, зокрема, пише про те, що при дослідженні природи обдарованості закономірно постає питання про можливий зв'язок її як інтегральної властивості особистості з деякими психофізіологічними показниками. А. Б. Коваленко було встановлено, що в більшості випадків успішність розуміння творчих задач пов'язана з темпераментом як інтегральною характеристикою ряду властивостей: екстраверсії - інтроверсії, нейротизму, сили нервової системи, рухливості та ін.

Таким чином, в результаті багаторічних теоретико-експериментальних досліджень накопичено фактичний матеріал, що свідчить про вплив складного комплексу індивідуально-психологічних властивостей на творчу діяльність і творчі здібності зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. В емпіричному дослідженні – відповідно до основної мети й завдань дослідження були визначені стратегія організації емпіричного дослідження та експериментальна вибірка, обрані конкретні методики дослідження. Були використані такі емпіричні методи дослідження: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та тестування.

Комплекс психодіагностичних методик складається з двох блоків. Для оцінки індивідуально-психологічних властивостей (індивідуально-особистісних, індивідуально-типологічних властивостей особистості) використовувались методики:

1) опитувальник для виявлення співвідношення двох сигнальних систем Б. Р. Кадірова;

2) опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. М. Русалова;

3) особистісний опитувальник – 16 PF Р. Кеттелла;

4) індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО) Л. М. Собчик.

Для діагностики творчих здібностей застосовано наступні методики:

1) модифікований варіант методики П. Торренса;

2) методика трансформації візуального образу (ТВО) С. М. Симоненко;

3) тест вербальної креативності;

4) методика діагностики креативності Дж. Гілфорда;

5) методика «Інтелектуальна лабільність».

Експериментальна вибірка представлена людьми різних творчих професій у віці 20-33 років.

Обробка та аналіз отриманих результатів проводився за допомогою кількісного (кореляційного й факторного) аналізу з психологічною інтерпретацією та теоретичним обґрунтуванням.

Розглянемо результати емпіричного дослідження (сумісного з нашою аспіранткою Чебан О.М.) індивідуально-психологічних детермінант та структурних компонентів творчої діяльності у представників творчих професій. Результати вивчення індивідуально-психологічних особливостей представників творчих професій (ОСТ В. М. Русалов) показали, що є перевага таких шкал, як соціальний темп ($X_{cp}=9,1$), соціальна ергічність ($X_{cp}=9,2$), пластичність ($X_{cp}=8,09$) та темп ($X_{cp}=8,14$), що характеризує більшість досліджуваних як соціально активних, ініціативних людей, які постійно шукають контакти та можливості спілкування з новими людьми, прагнуть до лідерства. Їм властива висока швидкість виконання операцій при здійсненні предметної діяльності, моторно-рухова швидкість.

Результати, представлені на рис.1, також свідчать, що серед досліджуваних є особистості, яким властиві труднощі в виборі форм соціальної взаємодії, низький рівень готовності до вступу в соціальні контакти, прагнення до підтримки монотонних контактів. Найменші оцінки виявлені за шкалою емоційності ($X_{cp}=5,56$), що вказує на незначне емоційне реагування більшості досліджуваних при невдачах, нечутливість до неуспіху у справі, спокій, впевненість у собі.

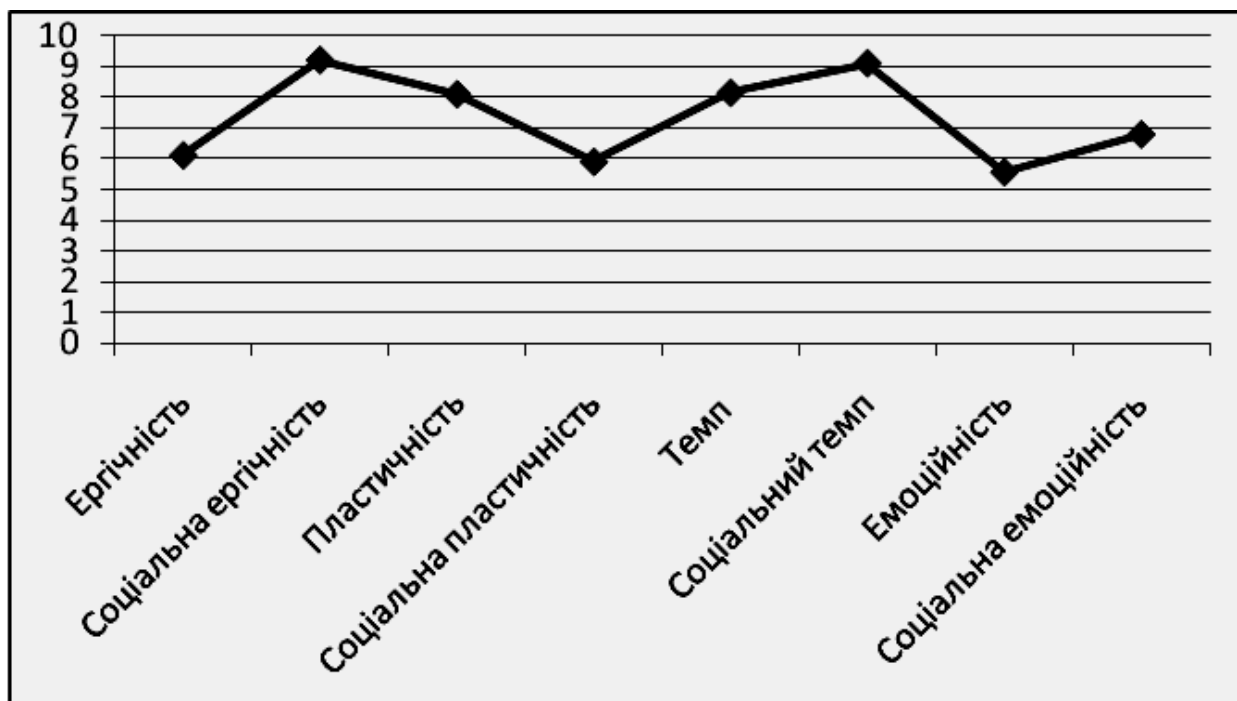


Рис.1. Середні показники структури темпераменту у представників творчих професій (за методикою ОСТ В.М. Русалова).

Аналіз результатів діагностики (за методикою ІТО Л. М. Собчик) показав, що у представників творчих професій найбільш високі бали одержали

шкали комунікативності ($X_{cp}=5,69$), що свідчить про пошук визнання; прагнення лідерства ($X_{cp}=5,67$); самодостатність ($X_{cp}=5,49$); компромісність ($X_{cp}=5,04$). Такі шкали, як «конфліктність» ($X_{cp}=4,94$), «індивідуалізм» ($X_{cp}=3,79$), «залежність» ($X_{cp}=3,81$) і «конформність» ($X_{cp}=4,49$), знаходяться у межах норми. Високі бали одержали такі факторні шкали, як «екстраверсія» ($X_{cp}=5,83$), «спонтанність» ($X_{cp}=5,51$), «агресивність» ($X_{cp}=5,46$), «лабільність» ($X_{cp}=5,56$). У межах норми знаходяться результати за такими факторними шкалами: «сенситивність» ($X_{cp}=4,46$), «тривожність» ($X_{cp}=4,51$), «ригідність» ($X_{cp}=4,41$), «інтроверсія» ($X_{cp}=3,16$). Отримані дані показують, що серед досліджуваних представників творчих професій є особистості, які схильні до рефлексії, досить сприйнятливі, інертні, замкнені.

При розгляді профілів особистості (за 16-факторним опитувальником Р. Кеттелла) звертають на себе увагу більш високі значення таких факторів: «екстраверсія» (F_2+), «сміливість» ($H+$), «експресивність» ($F+$). Найбільш низькими виявилися показники за такими факторами, як «соціабельність» (Q_2-) та «прямолинійність» ($N-$). Що стосується емоційно-вольової сфери, то слід зазначити низькі значення фактора «безвідповідальність» ($G-$).

Таким чином, аналіз усередненого профілю показує, що найбільш значущими для досліджуваних творчих професій є індивідуально-особистісні властивості, що характеризують комунікативну сферу й особливості міжособистісної взаємодії. Серед таких особливостей слід зазначити екстраверсію, експресивність, сміливість та соціабельність.

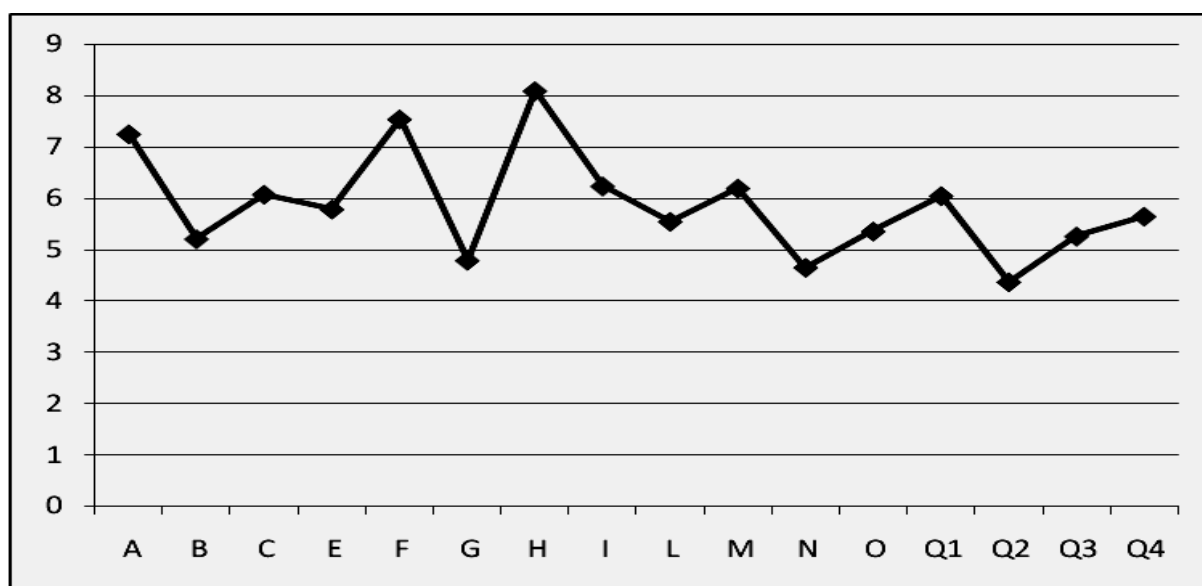


Рис.2. Профіль особистості за методикою Р. Кеттелла у представників творчих професій

Аналіз результатів за методикою діагностики співвідношення двох сигнальних систем Б. Р. Кадирова свідчить, що у 54% досліджуваних – представників творчих професій – переважає друга сигнальна система, у 32% – перша, у 14% однаковою мірою представлені обидві сигнальні системи. Також було виявлено, що високий рівень розвитку аналітико-синтетичного ми-

слення переважає у 17% досліджуваних творчих професій, середній рівень розвитку аналітико-синтетичного мислення виявлено у 33% досліджуваних, а у 50% – низький рівень.

Розглянемо результати дослідження творчих здібностей (за методикою П. Торренса): найбільш високі результати (на рівні X_{cp}) за показником конструктивної активності ($X_{cp}=1,91$), середні результати в групі виявлені за показником продуктивності ($X_{cp}=0,90$) та вербальної оригінальності ($X_{cp}=0,78$). Нижче середнього виявлені результати за показниками категоріальної гнучкості ($X_{cp}=0,51$) та візуальної оригінальності ($X_{cp}=0,48$). Представлені результати свідчать про те, що у досліджуваних досить розвинена здатність до складних і різноманітних перетворень із первинними стимулами й до висунення візуальних гіпотез. Так, ми можемо зробити висновок, що у представників творчих професій серед процесуальних характеристик творчих здібностей найбільш виражені конструктивна активність та продуктивність висунення візуальних гіпотез.

Проведений аналіз результатів діагностики художньо-творчих здібностей (методика ТВО С. М. Симоненко) виявив, що в даній вибірці 30% досліджуваних – «формалісти», 17% досліджуваних – «колористи» та 7 % досліджуваних – «синтетиків». Як бачимо, частка «формалістів» є більшою, ніж «колористів» і «синтетиків». «Синтетиків» виділено найменше. З одного боку, високі значення показника «конструктивна активність» (за методикою П. Торренса) свідчать про складність трансформацій, виконуваних досліджуваних даної вибірки із заданими стимулами – невизначеними геометричними фігурами. З іншого боку, за результатами методики ТВО переважають «формалісти» – досліджувані, у яких при рішенні творчих задач основним виразним засобом є форма. Таким чином, здатності до складних візуальних перетворень (показник «конструктивна активність») визначають вибір форми як основного виразного засобу при рішенні задач методики ТВО. Саме процес оперування з формою ставить досить високі вимоги до здібностей досліджуваних робити візуальні перетворення перцептивної основи. Відзначимо також, що «формалісти» частіше зустрічалися серед представників таких професій як режисер, звукорежисер й актор. «Колористи» зустрічалися серед художників-модельєрів та постановників.

Результати за методикою вербальної креативності дозволяють говорити, що в роботах представників творчих професій високі оцінки (на рівні X_{cp}) одержали показники вербальної продуктивності ($X_{cp}=4,2$) та вербальної оригінальності ($X_{cp}=4,02$), середні оцінки одержав показник гнучкості ($X_{cp}=3,56$).

Показники змістових характеристик процесу творчої діяльності у представників творчих професій (за методикою «Піктограма» О. Р. Лурія) свідчать, що в роботах досліджуваних (на рівні X_{cp}) переважають конкретні й сюжетні зображення ($X_{cp}=2,4$ та $X_{cp}=2,4$). Використання сюжетних зображень припускає оперування найбільшою кількістю деталей, конкретні зображення передбачають найменше число графічних способів передачі. На другому міс-

ці за кількістю використаних зображень перебувають піктограми знаково-символічні й абстрактні ($X_{cp}=2,3$ та $X_{cp}=2,03$), найменш використані в роботах метафоричні зображення ($X_{cp}=1,87$).

Отже, отримані результати дозволяють зробити висновки, що у представників творчих професій серед процесуальних характеристик творчих здібностей найбільш вираженими є конструктивна активність, продуктивність, вербальна і візуальна оригінальність. Змістові компоненти творчих здібностей представлені використанням в роботах конкретних і сюжетних зображень. При вирішенні творчих задач досліджувані більшою мірою використовували форму, менше - колір.

Були розкриті особливості взаємозв'язку індивідуально-психологічних властивостей та структурних компонентів творчих здібностей у представників творчих професій. Значущий зв'язок виявлений між показниками екстраверсії (за методикою ІТО) та продуктивності (за методикою Дж. Гілфорда) ($r=0,37$, $p\leq 0,05$), гнучкості ($r=0,48$, $p\leq 0,01$), оригінальності ($r=0,25$, $p\leq 0,05$). Це свідчить, що розвиток таких процесуальних характеристик творчих здібностей, як продуктивність різноманітних ідей та оригінальність, співвідноситься з екстраверсією як базовою властивістю особистості. Досить стійкий зв'язок простежується між показником оригінальності (за методикою Дж. Гілфорда) та такими індивідуально-типологічними особливостями (за методикою ІТО), як: агресивність ($r=0,24$, $p\leq 0,05$), комунікативність ($r=0,39$, $p\leq 0,05$). Виявлений взаємозв'язок між показниками вербальної продуктивності й тривожності ($r=0,22$, $p\leq 0,05$), лабільності ($r=0,32$, $p\leq 0,05$).

Результати дозволяють говорити про наявність тісних зв'язків між показниками продуктивності (за методикою П. Торренса) та ергічності (за методикою ОСТ В.М. Русалова) ($r=0,26$, $p\leq 0,05$), категоріальної гнучкості та емоційності ($r=0,27$, $p\leq 0,05$), тобто висока потреба в освоєнні предметного світу сприяє розвитку продуктивності висунення візуальних ідей.

Негативний значущий зв'язок виявлений між оригінальністю (за методикою Дж. Гілфорда) та інтроверсією (за методикою ІТО) ($r=-0,28$, $p\leq 0,05$), тривожністю ($r=-0,23$, $p\leq 0,05$); схильністю до побоювань (фактор О за методикою Р.Кеттелла) та вербальною оригінальністю ($r=-0,27$, $p\leq 0,05$), конструктивною активністю ($r=-0,27$, $p\leq 0,05$) (за методикою П.Торренса), тобто така риса особистості, як схильність до побоювань перешкоджає розвитку вербальної оригінальності й конструктивної активності.

За допомогою процедури факторного аналізу було виділено п'ять факторів, що пояснюють 67,7 % від загальної дисперсії. Перший фактор, частка загальної дисперсії якого становить 18,5 %, утворений наступними змінними: екстраверсія (0,47), емоційна стійкість (0,70), сміливість (0,48), контрольованість (0,42).

Другий фактор, що пояснює 15,8 % від загальної дисперсії, представлений такими змінними, як екстраверсія (0,54), соціальна пластичність (0,86), темп (0,47), соціальний темп (0,71), соціальна ергічність (0,44), пластичність (0,41), домінантність (0,68), чуйність (0,52).

Третій фактор, що пояснює 14,1 % загальної дисперсії, представлений такими змінними: лабільність (0,55), експресивність (0,79), дипломатичність (0,62), сміливість (0,51).

У четвертому факторі, що пояснює 11,8% загальної дисперсії, представлені такі змінні: темп (0,56), ергічність (0,44), відповідальність (0,73), стриманість (0,73).

П'ятий фактор, що пояснює 7,6% загальної дисперсії, утворений змінними: інтроверсія (0,67), розсудливість (0,52), залежність (0,84), мрійливість (0,70), радикалізм (0,46).

Таблиця 1

Характеристика психологічних типів у представників творчих професій

	Емоційно-стійкий екстраверт	Емоційно-збудливий екстраверт	Емоційно-лабільний екстраверт	Емоційно-збудливий інтроверт	Емоційно-інертний інтроверт
Індивідуально-типологічні особливості	Сер, екстраверт, сензитивність	Сер, П, Сп, Т, Ст, екстраверсія, спонтанність, агресивність	Сер., П., екстраверсія, спонтанність, лабільність	Пер, Т, Сем, сензитивність, інтроверсія	Ем, Сем, сензитивність, інтроверсія
Індивідуально-особистісні особливості	Фактори А, С, G, H, I, N, Q ₃	Фактори А, Е, F, H, O, Q ₁	Фактори А, F, H	Фактори Е, G, L, Q ₂	Фактори Е, M, Q ₁
Творчі здібності	Процесуальні характеристики: продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, гнучкість; змістові компоненти: абстрактні, знаково-символічні, конкретні; виразні засоби – форма	Процесуальні характеристики: продуктивність, гнучкість, оригінальність, конструктивна активність; змістові компоненти: абстрактні, знаково-символічні, конкретні; виразні засоби – колір	Процесуальні характеристики: продуктивність, категоріальна гнучкість, вербально-образна оригінальність, конструктивна активність; змістові компоненти: абстрактні, знаково-символічні, конкретні; виразні засоби – форма	Процесуальні характеристики: продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість; змістові компоненти: абстрактні, знаково-символічні; виразні засоби – колір та форма	Процесуальні характеристики: продуктивність візуальна, конструктивна активність, вербально-образна оригінальність; змістові компоненти: абстрактні, знаково-символічні, конкретні, метафоричні; виразні засоби – форма

Примітка. Умовні позначення: Сер – соціальна ергічність; П – пластичність; Сп – соціальна пластичність; Т – темп; Ст – соціальний темп; Ем – емоційність; Сем – соціальна емоційність.

Виходячи з цього, були виділені п'ять основних факторів, які представлені сукупністю змінних, що позначають індивідуально-психологічні особливості із різним ступенем вираженості і на основі цього описані п'ять пси-

хологічних типів особистості: емоційно-стійкий екстраверт, емоційно-збудливий екстраверт, емоційно-лабільний екстраверт, емоційно-збудливий інтроверт, емоційно-інертний інтроверт та розкрито особливості взаємозв'язку психологічних типів та творчих здібностей особистості (табл.1).

Висновки і подальші перспективи. Зроблено аналіз емпіричного дослідження впливу психологічних типів та індивідуально-психологічних властивостей на творчу діяльність суб'єкта. Проведений аналіз результатів нашого дослідження показує, що приналежність досліджуваних до інтровертів або екстравертів визначає відмінності в ряді особливостей рішення творчих задач.

Однією з відмінностей є безпосереднє відношення до колірної гами робіт, виконаних у ході рішення творчих задач (методика ТВО), визначаючи колористичні стратегії створення візуального образу, їхнє смислове навантаження. Досліджувані-екстраверти більше використовують кольори (реалістичні), наповнені ергічністю, що передають, у більшій мірі, своє ставлення до зовнішнього світу (яскраві насичені кольори, різні відтінки червоного, жовтогарячого й жовтого). Інтроверти - менш насичені кольори (менш ергічні), що передають внутрішні переживання суб'єкта, кольори не завжди відповідають реальному об'єкту. Переважає холодна колірна гама (пастельні відтінки кольорів, голубий, ніжно рожевий, сірий, коричневий, чорний та інші кольори).

Таким чином, визначаючи своєрідність внутрішньо психічного життя, екстраверсія-інтроверсія проявляється у творчій діяльності при рішенні творчих задач через колористичні стратегії візуального образу.

Перспективним напрямком подальших досліджень буде вивчення впливу індивідуально-психологічних властивостей на візуально-мисленнєві стратегії суб'єкта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
2. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М.Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005.– 320с.
3. Симоненко С.М. Особливості впливу індивідуальних властивостей на творчу діяльність особистості / С. М. Симоненко, О. М. Чебан // Наука і освіта, 2013.- №7 –С. 270-277

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Moliako V.A. Tvorcheskaia konstruktologiiia (prolegomeny). – K.: «Osvita Ukrainy», 2007. – 388 s.
2. Symonenko S.M. Psykholohiia vizualnoho myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhid / S.M.Symonenko – Odesa: PNTs APN Ukrainy, 2005.– 320s.
3. Symonenko S.M. Osoblyvosti vplyvu indyvidualnykh vlastyvostei na tvorchu diialnist osobystosti / S. M. Symonenko, O. M. Cheban // Nauka i osvita, 2013.-№7 – С. 270-277

Symonenko S. M. Individual-psychological dimation of personality as a subject of creative activity. Study of individual psychological characteristics and their determination in creative activity of representatives of creative professions. There has been conducted some theoretical and methodological analysis of different approaches to the study of individual

psychological characteristics and creative abilities in the foreign and domestic science. The empirical study allowed establishing some interrelations of individual psychological characteristics and structural components of creative abilities of activity subjects. There have also been identified and described psychological types based on the factor analysis of individual psychological characteristics: the emotionally stable extrovert, emotionally excitable extrovert, emotionally labile extrovert, emotionally excitable introvert, and emotionally inert introvert. There has been studied relationship between the identified psychological types and procedural and content characteristics of creative abilities. There have also been revealed some features of the influence of individual psychological characteristics on solution of creative problems (in particular, extraversion - introversion), and found out that these characteristics determine a number of peculiarities of problem solving, in particular, coloristic strategies of creating a visual image, their contents and meaning.

Keywords: individual psychological characteristics, individual typological characteristics, individual personal characteristics, creative abilities, procedural and content components of creative abilities, creative activity, creative problem, coloristic strategies, visual image.

Отримано 24.05.2019

УДК 159.9

Третяк Тетяна Миколаївна

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

Третяк Т. М. Творче мислення в процесі розв'язування задач. Розглядається специфіка структурно-функціонального аналізу інформації в процесі розв'язування творчої задачі. Аналізується науковий доробок Г. С. Костюка стосовно мисленнєвої діяльності особистості. Зокрема, акцентується увага на його позиції щодо розуміння людиною умови задачі, трансформації початкових умов задачі в шукані, педагогічного керівництва розвитком розумових здібностей учнів, його переконання стосовно того, яких вимог слід дотримуватись при розробці засобів активізації розуміння і засвоєння школярами нових знань, формування певних розумових умінь, розвитку творчого мисленнєвого інструментарію. Доводиться, що основу мислення, спрямованого на розв'язування задачі, складає знаходження об'єктивних співвідношень між заданим і шуканим у процесі неперервної взаємодії суб'єкта з об'єктом. З цих позицій дається визначення творчої задачі, творчого мислення, аналізуються етапи процесу розв'язування творчої задачі. Подаються методичні рекомендації щодо розвитку творчого мислення старшокласників засобами КАРУСу: прогностично-необхідна інформація містить матеріал про: поняття творчості в широкому і вузькому розумінні; структуру процесу розв'язування творчої задачі; блок занять на розвиток: здатності учнів помічати позитивні і негативні властивості об'єктів, знаходити приховані властивості предметів; на розвиток творчого мислення старшокласників у процесі розв'язування евристичних задач.

Ключові слова: задача, творче мислення, розуміння умови задачі, аналогізування, комбінування, реконструювання.

Третяк Т. Н. Творческое мышление в процессе решения задач. Рассматривается специфика структурно-функционального анализа информации в процессе решения творческой задачи. Анализируются научные работы Г. С. Костюка относительно мыслительной деятельности личности. В частности, акцентируется внимание на его позиции относительно понимания человеком условия задачи, трансформации начальных условий зада-

чи в искомые, педагогического руководства развитием умственных способностей учащихся, его убеждениях относительно того, каких требований следует придерживаться при разработке средств активизации понимания и усвоения школьниками новых знаний, формирования определенных умственных умений, развития их творческого мыслительного инструментария. Доказывается, что основу мышления, направленного на решение задачи, составляет нахождение объективных соотношений между заданным и искомым в процессе непрерывного взаимодействия субъекта с объектом. С этих позиций дается определение творческой задачи, творческого мышления, анализируются этапы процесса решения творческой задачи. Подаются методические рекомендации по развитию творческого мышления старшекласников средствами КАРУСа: прогностически-необходимая информация содержит материал о: понятии творчества в широком и узком смысле; структуру процесса решения задачи; блок занятий на развитие: способности учащихся замечать положительные и отрицательные качества объектов; на развитие творческого мышления старшекласников в процессе решения творческих задач.

Ключевые слова: задача, творческое мышление, понимание условия задачи, аналогизирование, комбинирование, реконструирование.

Вступ. На відміну від сприймання процес мислення здійснюється стосовно тих об'єктів, які знаходяться поза свідомістю людини. Мислення може реалізовуватись на основі перцептивних образів, уявлень, які, по-суті, є лише стартовим матеріалом для нього. Мисленнєвий процес передбачає структурно-функціональний аналіз наявної у відчуттях і уявленнях інформації з метою розв'язування актуальної задачі, коли у людини відсутня прогностично необхідна інформація для вирішення важливого питання.

Вихідні передумови. Структурно-функціональний аналіз наявного стартового матеріалу може здійснюватись як у наочно-дійовому плані, так і в -образному чи абстрактному. Спираючись на структурні і функціональні характеристики образів і уявлень про певні об'єкти, а також орієнтуючись на вимоги до характеристик шуканої конструкції, суб'єкт прагне розпізнати в наявній інформації потрібні елементи, для того, щоб у процесі подальшої роботи, знайшовши в них часом і приховану інформацію, прийти до бажаного розв'язку. Структурно-функціональний аналіз інформації дозволяє розкрити спектр характеристик її елементів і, зв'язків і співвідношень між цими елементами, а також з іншою інформацією, яка поки що є невідомою, але певні вимоги до структурних і функціональних характеристик окремих її блоків вже в якійсь мірі, так би мовити, «викристалізуються».

Мета статті – проаналізувати можливості розвитку творчого мислення старшокласників засобами КАРУСу.

Виклад основного матеріалу. Як наголошував Г. С. Костюк, саме в проблемній ситуації нерідко виникає мислення, коли людина починає усвідомлювати, що у відомому є щось незрозуміле, дуже важливе і разом з тим таке, що відразу не може бути з'ясованим. «Усвідомлюючись, проблемна ситуація стає для людини задачею. Зміст задачі визначається об'єктивною ситуацією. Остання задає суб'єкту роботу тим, що не все з того, що є важливим для нього, безпосередньо дано йому, дещо сховане і повинно бути виявлене. Об'єктивна ситуація стає задачею тільки для суб'єкта, який знає, що він чогось важливого в ній не знає, зацікавлено й активно прагне розв'язати задачу» [1, 227].

Аналіз умови задачі, виокремлення заданого і шуканого в ній – саме з цього розпочинається розмірковування над її змістом. Від адекватності цього, так би мовити, стартового моменту залежить подальше розгортання мисленнєвого процесу. Внаслідок безперервної взаємодії суб'єкта з об'єктом знаходяться об'активні співвідношення між заданим і шуканим, формулюється шукане. Це і складає основу мислення, спрямованого на розв'язування задачі. Отримані таким чином нові дані знову і знову доуточнюють початкову умову задачі, а отже, мисленнєвий процес, отримуючи нові інформаційні стимули, просувається до знаходження шуканого розв'язку.

На думку Г.С.Костюка, «найважливішим завданням є з'ясувати, як відбувається розуміння нових об'єктів, як здійснюється перехід від нерозуміння до дедалі глибшого їх розуміння. Від яких умов залежить його успіх» [1, 255]. «Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати якусь, бодай маленьку пізнавальну задачу» [1, 255]. «Процеси розуміння – це і є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Немає ніяких підстав відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як якийсь самостійний процес» [1, 256].

Так би мовити, «парадокс» розуміння полягає в тому, що в його процесі оволодіння новою інформацією здійснюється через реалізацію старої, відомої інформації. Щоб зрозуміти новий об'єкт, слід проаналізувати співвідношення його взаємозв'язків з відомими об'єктами, а отже, особистий досвід людини, строго кажучи, адекватність її картини світу є важливою передумовою розуміння нових об'єктів. До того ж, Г. С. Костюк звертав увагу на те, що «спроби співвіднесення нового із старим при цьому можуть бути різними залежно не тільки від об'єкта, а також й від характеру задачі, в розв'язання якої включається розуміння (перцептивна, мисленнєва, мнемонічна, репродуктивна або якась інша задача). Співвіднесення нового із старим може здійснюватися мимовільно і довільно, воно може набувати різного ступеня розгорнутості» [1, 279]. Таким чином, у процесі розуміння створюються мисленнєві дії – свого роду творчий інструментарій для пізнання нових об'єктів.

Акцентуючи увагу на керівництві розвитком здібностей, Г.С.Костюк говорив: «Іноді думають, що розвиток здібностей учнів забезпечується сам собою, коли учні зайняті цією діяльністю. В дійсності це не так. Розвиток здібностей вимагає до себе спеціальної уваги. Навчання і праця учнів вносять більший вклад у розвиток їхніх здібностей там, де забезпечується педагогічне керівництво цим процесом» [1, 355]. А отже, перш, ніж приступати до розробки засобів активізації учнів щодо розуміння і засвоєння нових знань, формування певних розумових умінь, розвитку їхніх здібностей, слід детально проаналізувати, «для чого, що і як роблять учні під керівництвом учителя на тому чи іншому уроці. Треба дбати про активізацію всіх ланок уроку, використовуючи різні її форми і залучаючи до роботи всіх учнів» [1, 438].

При цьому, він наголошував на необхідності застосування таких методів навчання, «які забезпечують учням нагоду під керівництвом інструкторів само-

стійно знаходити способи розв'язування технічних завдань, науково обґрунтувати їх доцільність, виявляючи елементи ініціативи, творчості» [1, 445].

Отже, творчою слід вважати таку задачу, яка характеризується дефіцитом інформації, прогностично необхідної для її розв'язання, оскільки цей дефіцит може стосуватись як обсягу предметно-специфічних знань, актуальних для розв'язування, так і способу дії. До того ж дефіцит предметно-специфічних знань може мати не лише суб'єктивний характер (бути невідомим розв'язуючому задачу), але й об'єктивний, коли актуальна інформація є відсутньою у відповідній науковій галузі.

Творче мислення пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) її компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються вимоги до структурних і функціональних властивостей гіпотетичних елементів шуканої побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження, як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Наступним етапом є встановлення суті гіпотетичних взаємозв'язків між елементами шуканої конструкції, а також змісту їх з взаємодії з вже наявними об'єктами. Це передбачає побудову образу шуканих побудов, визначення складових його елементів, визначення вимог до характеристик цих елементів і т.д.

Для цього детально вивчаються змістовні і діяльнісні компоненти початкової умови задачі, диференціюються відомі і невідомі компоненти; вибудовуються гіпотези, яким чином на основі аналізу взаємозв'язків між відомими складовими заданої конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури; здійснюється «інвентаризація» структурно-функціональних елементів наявної конструкції (конструкцій-структур і конструкцій-функцій); встановлюються на основі взаємозв'язків між наявними компонентами конструкції показники, за якими слід характеризувати структурні і функціональні елементи шуканих компонентів.

Розглянемо методичні засоби розвитку творчого мислення старшокласників засобами КАРУСу.

Прогностично-необхідна інформація. Є поняття творчості в широкому розумінні слова і у вузькому його розумінні. В широкому розумінні – це творчість природи. У вузькому розумінні – це творчість людини. Спробуємо проаналізувати, за якими принципами творить природа. У природі обов'язково щось на щось схоже, отже, має місце аналогія. Наприклад, листя яблуні за формою дуже схоже на листя груші або сливи, але зовсім не схоже на дубове листя або кленове. А от голочки сосни вже зовсім не схожі на листочки. Тож аналоги можуть бути як близькими, так і більш чи менш віддаленими, а іноді настільки віддаленими, що скоріше їх слід вважати антиподами, аніж аналогами.

У природі створюється нове також за принципом комбінування: наприклад, рослини чи тварини виростають (змінюються їх параметри) і відповідно змінюються їх функції. При створенні нових об'єктів природи реалізуються такі елементарні комбінаторні дії, як поєднання і роз'єднання.

Найбільш кардинальним творчим принципом є принцип реконструювання – коли побудова нових об'єктів здійснюється шляхом реалізації антипода. Наприклад, з плином часу гори руйнуються і на місці височених гір утворюються глибокі морські впадини.

Творчою діяльністю людини прийнято вважати таку її діяльність, результатом якої є продукт, що характеризується об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю. Хоча для розвитку творчих здібностей особистості дуже важливою є саме суб'єктивна новизна, адже здійснюючи суб'єктивні відкриття, людина навчається творити, оволодіває прийомами, методами, стратегіями творчої діяльності. Така системна організація творчого інструментарію особистості дозволяє їй розв'язувати важливі науково-технічні проблеми на рівні об'єктивної новизни.

Творчу діяльність людини можна розглядати як процес розв'язування задач, творчих задач. Водночас її можна також вважати процесом конструювання, побудови нових конструкцій, об'єктів, образів стосовно різних сфер творчості: наукової, технічної, художньої та ін.

Розглянемо структуру процесу розв'язування творчої задачі. З чого починається процес творчості? Процес творчості починається з усвідомлення певної актуальної суперечності, на основі чого формулюється умова задачі. Нерідко людина отримує готову умову задачі, треба її лише вивчити, зрозуміти, а отже, ніби «перекласти на свою мову»: так би мовити, взяти похідну від свого досвіду на основі заданих початкових умов задачі. Підсумком цього є формулювання шуканих умов задачі. Оскільки різні люди мають різний досвід, то і сформульовані ними шукані умови однієї і тієї ж задачі можуть бути найрізноманітнішими.

Наступний етап процесу розв'язування творчої задачі – розробка задуму її розв'язку. Побудова цієї шуканої конструкції здійснюється за тими ж основними принципами, за якими реалізується процес творчості в природі: аналогізування (пошук аналога), комбінування, реконструювання (пошук антипода). Не менш важливим є заключний етап – матеріалізація задуму розробленої конструкції – залежно від сфери діяльності: в слові, рисунку, скульптурі і т.ін.

Так, наприклад, при розробці технічних конструкцій застосовуються аналогії з природи. Вивчаючи політ птахів, люди конструюють літаки. Зрозумівши принцип пересування риб, будують підводні човни. Замилувавшись одного разу плавним польотом насіння кульбаби, невдовзі розробили парашут. Милуючись красою форм рослин і тварин, створюють вишивки, різьбу, мережива. Вивчивши способи маскування у метеликів, птахів, хамелеонів, головоногих моллюсків, камбали та інших риб, шукають і знаходять надійні способи маскування і захисту.

Що ще людина запозичила для своїх винаходів у живої природи? Назвіть одну-дві властивості живих істот, які, на ваш погляд, ще невідомі людям і які можна було б перенести у світ техніки.

Скловидне тіло медузи, скорочуючись, викидає струмінь води. Внаслідок віддачі, що виникає при кожному викиді, тіло медузи переміщується поштовхом у бік, протилежний викиду води. Цей принцип пересування застосований в конструюванні реактивних літаків і апаратів.

А де реалізовані в техніці принципи: а) роботи ока; б) пересування блохи; в) будови зубів гризунів; г) будови стеблини злакових культур?

Позитивні і негативні властивості предметів. Практично кожна річ або речовина корисні для людини, тобто мають позитивні якості. І в той же час кожна річ або кожна речовина мають свої недоліки, тобто характеризуються негативними якостями. Наприклад, за допомогою кулькової авторучки можна записувати думки (позитивна якість), але її корпус легко виходить з ладу – руйнується в місцях поєднання деталей, а також у пишучому вузлі – негативна якість).

Або, скажімо, цибуля. Відмінна приправа для їжі (позитивна якість), але лишає неприємний стійкий запах на руках (негативна якість).

Знайдіть позитивні і негативні якості тих широковживаних речей, з якими маєте справу у повсякденному житті. Що ви змогли б запропонувати для удосконалення цих речей?

Приховані властивості предметів. Будь-який предмет, крім своїх звичайних властивостей, до яких усі звикли, має ще й приховані властивості. Приховані означає незвичайні, не відразу помітні. Наприклад, усі знають, що сірник може горіти і світитись – це його звичайні властивості. А прихована – при згорянні він зменшується у вазі і розмірах.

А прихована властивість води? Можна, скажімо, з неї викласти стіну, як із цегли? Можна. Якщо її попередньо перетворити в лід, у цеглини з льоду. На полярних станціях із таких «цеглин» будували різноманітні сховища, гаражі для всюдиходів. Ось вам прихована властивість води. Уважно подивіться на оточуючі вас предмети і речовини, спробуйте знайти в них приховані властивості.

Розв'язування евристичних задач. Спробуйте розв'язати винахідницькі задачі, використовуючи принципи побудови нових конструкцій: пошук аналогів, комбінування, пошук антиподів.

1. Що потрібно зробити, щоб крейда, якою пишуть на класній дошці, перестала бруднити руки?

2. Як пересувати важкі меблі, щоб і самим не надирватись, і підлогу не пошкодити? Зокрема, запропонуйте спосіб подолання порогів.

3. Придумайте підсвічник для святкового пирога.

4. Придумайте інструмент для зрізання і одночасного завантаження головок капусти.

5. Як може бути використаний обід від старого велосипедного колеса?

6. Яким способом можна швидко доповнити водою акваріум і не розмити ґрунт?

7. Запропонуйте оптимальний спосіб подрібнення горіхів для приготування блюд. Блендер, кавомолка, м'ясорубка, ступка і т.п. – відсутні.

8. З чого можна зробити зручне пристосування для чищення риби?

9. Кожен, кому доводилось чистити пирососом тонкі гардини, штори, знає, що тканина щільно притягується повітрям вхідного отвора, ускладнюючи і уповільнюючи роботу. Як розв'язати цю проблему?

10. Придумайте спосіб, як запобігти утворенню на дні каструлі чи сковороди кіптяви, яку так важко усунути.

11. Придумати протиголольодні пристосування для взуття.

12. За допомогою чого можна дістати ошурки з отвору в деталі, яку не можна перевернути, щоб витрусити ці ошурки після свердлення чи нарізання різьби? А також дістати залізну пробку, що впала в посудину, заповнену машинним маслом, чи відшукати загублену у відходах гайку?

13. Як прикріпити до стіни важку полицю?

14. Як можна призупинити подальший розвиток тріщини, що утворилась у пластинці плексигласу чи іншого матеріалу?

15. Іноді треба закрутити шуруп так, щоб його не можна було викрутити. Що для цього треба зробити?

16. Не так просто забити маленький гвіздок у важкодоступному місці та ще й під певним кутом. Особливо важко встановити гвіздок і зробити по ньому перші удари. За допомогою чого і як можна спростити забивання маленького гвіздка?

17. Як захистити сірники від сирості, щоб вони загорались навіть під дощем?

Специфіка розв'язування евристичних задач полягає в тому, що для успішного їх вирішення слід здійснити адекватний структурно-функціональний аналіз інформації. Тобто евристичні задачі на відміну від задач на вільне конструювання, процес розв'язування яких певною мірою схожий на написання твору на вільну тему, розв'язуються виключно на рівні структурно-функціонального конструювання, а отже, при їх вирішенні мають бути строго враховані всі структурно-функціональні характеристики всіх елементів конструювання.

Так, наприклад, при розв'язуванні задачі про крейду шукані конструкції можна проструктурувати за трьома рівнями:

а) учень пропонує для ізоляції рук від крейди матеріал, який жорстко не зафіксований відносно крейди; б) пропонується міцніше прилаштувати до крейди ізолюючий матеріал, який жорстко незафіксований відносно крейди (наприклад, обгорнути ізоляційною стрічкою); в) розробляється конструкція за аналогією (футляр для помади, олівець).

Однак ряд учнів при розв'язуванні задачі ігнорують важливість цієї «структурно-функціональності» і в результаті вони пропонують варіанти на основі фантастичних перетворень, наприклад, покрити крейду рідиною, яка під впливом повітря стає твердою і виконує функцію ізоляції (при цьому вони не замислюються, що в принципі це і може бути канцелярсь-

кий клей) або використати металевий контейнер з чутливим до радіохвиль «рецептором».

Здавалося б, чи може бути евристична задача, простішою, ніж щодо розробки конструкції підсвічника? Однак, шукані умови цієї задачі формулюються учнями найрізноманітніші. Наприклад, «А для чого підсвічник? Для свічок на пирозі чи для пирога?», «Пиріг – це і є підсвічник».

В той час, як учні-«художники» «вимальовують» конструкції підсвічників для святкового пирога, утримувачів для крейди або способи пересування меблів, дбайливо вирисовуючи кожен нюанс задуму, школярі з , так би мовити, технічним складом розуму, наприклад, для полегшення пересування важких меблів пропонують використання килимків, поліетиленових кришок під ніжки меблів або покриття підлоги слизькою речовиною, а щоб зупинити утворення тріщини в пластинці плексигласу – в кінці тріщини обережно просвердлити отвір.

Пристаючи до виконання завдань, учні, як правило, прагнуть реалізувати аналогізування: підбирають, по можливості близький аналог. Наприклад, для вирішення задачі про крейду пропонують «одягти силіконові рукавички» (учні медичної гімназії). Тактика базової деталі (наприклад, клей) може бути визначальною в роботі над кожною задачею, окрім задачі про підсвічник. При цьому, клеєм покривається крейда; як антиголольодне покриття до підшви приклеюється наждачний папір і т.ін.; аж до заклеювання тріщини в пластинці плексигласу.

Реалізація комбінування здійснюється, коли вичерпані інформаційні ресурси близьких і віддалених аналогів. Тоді учням доводиться виконувати трансформацію аналогів, реалізуючи комбінаторні прийоми, що ґрунтуються на елементарних комбінаторних діях: (зміна параметрів об'єкта в просторі, розмірів, інших його характеристик), поєднання, роз'єднання. Наприклад, для полегшення пересування важких меблів пропонується покрити ніжки меблів фольгою, а підлогу змастити гліцерином, парафіном, милом. Щоб виготовити підсвічник для пирога, пропонується зробити отвір у будь-якому фрукті і помістити в нього свічку. При цьому зворотній бік фрукта зрізується, щоб сторона була пласкою і щільно прилягала до пирога.

Застосування стратегії реконструювання передбачає розробку такої конструкції, що ґрунтується на прагненні знайти відповідний антипод, як наприклад, при розв'язуванні задачі щодо необхідності зупинити розвиток тріщини в пластинці, коли еталонним розв'язком є обережне просвердлення отвору в кінці тріщини.

Висновки. Творче мислення реалізується в процесі розв'язування нових задач, що передбачає трансформацію інформації, актуальної для їх розв'язування, стосовно заданих умов задачі з метою розробки певної конструкції з відповідними функціями. Воно орієнтоване на дослідження актуальної інформаційної структури в результаті структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії з метою її перетворення відповідно до наявних зовнішніх і внутрішніх умов.

Зовнішні умови – це початкові умови задач: часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі – різного роду впливи з боку навколишнього середовища. До внутрішніх умов відносяться знання, вміння, навички, уявлення, тобто те, що складає інформаційний потенціал людини, вони характеризують рівень її психологічної готовності до творчої мисленнєвої діяльності.

В залежності від рівня новизни задачі для того, хто її розв'язує, процес вирішення може реалізовуватись на рівні: доконструювання до наявної конструкції нового інформаційного блоку відповідно до заданих умов побудованого; переструктурування наявної інформаційної структури відповідно до результатів структурно-функціонального аналізу конструктивних елементів; переконструювання стартового варіанту конструкції на основі уважного структурно-функціонального аналізу умов задачі, проміжних задумів з метою створення оптимального варіанту шуканої конструкції. На рівні побудови задуму результатом творчого мислення є інформаційні побудови, які визначаються різним ступенем організації, реалізації щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. При цьому здійснюється інтерференція інформаційних потоків: так би мовити, береться похідна від актуалізованої інформації по шуканих умовах задачі, в процесі подальшої роботи проводиться оптимізація створеної конструкції відповідно до можливостей творчого інструментарії того, хто розв'язує задачу, що ґрунтується на здатності реалізовувати комбінаторні, аналогізуючи та реконструюючи дії.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних засобів діагностики проявів творчого мислення старшокласників у процесі розв'язування задач.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк // Під ред. Л.М.Проколієнко.- К., Радянська школа, 1989. – 608 с.
2. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К., 2007. – 388 с.
3. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопр. Психологии. – 2000. – №5. – С. 136-141.
4. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2008. – С. 7–53.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Kostiuk H.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti / H.S.Kostiuk Pid red..L.M.Prokoliienko.- K., Radianska shkola, 1989. – 608 s.
2. Moljako V. A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moljako. – K., 2007. – 388 s.
3. Moljako V. A. Psihologicheskaja sistema treninga konstruktivnogo myshlenija / V. A. Moljako // Vopr. Psihologii. – 2000. – №5. – S. 136-141.
4. Moliako V. O. Metodolohichni ta teoretychni problemy doslidzhennia tvorchoi diialnosti / V. O. Moliako // Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako / za zah. red. V. O. Moliako. – K., 2008. – S. 7-53.

Tretyak T. M. Creative thinking in the process of tasks solving. The information structural and functional analysis specificity in the process of creative task solving is consid-

ered. The scientific developments of H. S. Kostiuk regarding the mental activity of the individual are analyzed. In particular, emphasis is placed on his position regarding the person's understanding of the task's conditions, the transformation of initial task conditions into the required, pedagogical guidance on the development of students' mental abilities, his beliefs on what requirements should be followed when developing new means of new knowledge understanding by senior pupils, the formation of certain mental skills, the development of their creative thinking tools. It is proved that the basis of thinking aimed at task solving is finding the objective relationships between the given and the desired in the process of continuous interaction of the subject with the object. From these positions, the definition of a creative task, creative thinking is given, the stages of the process of solving a creative task are analyzed. Methodical recommendations on the development of schoolchildren creative thinking of by means of KARUS are given: the prognostically necessary information contains material on: the concept of creativity in a broad and narrow sense; the structure of the task solving process; lessons unit on the development: of students' abilities to notice the positive and negative qualities of objects; on the development of creative thinking of senior pupils in the process of creative tasks solving.

Key words: task, creative thinking, understanding of the task conditions, analogization, combining, reconstruction.

Отримано 23. 05.2019

УДК 159.9

Шепельова Марія Володимирівна

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ХУДОЖНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СПРИЙМАННІ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ

Шепельова М. В. Вплив особистісних характеристик на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису. У статті за результатами емпіричного дослідження виявлено тенденції прояву художніх орієнтацій, особистісних характеристик та емпатії у студентів. На основі розрахунку факторних навантажень виявлено, що системоутворювальним фактором художніх орієнтацій студентів у сприйманні живопису є орієнтація на емоційне навантаження твору. Другим за значимістю є творчий підхід художника, смислове навантаження твору та техніка зображення мають найменше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису. Із застосуванням методу множинного лінійного регресійного аналізу встановлено, що на орієнтацію студентів на емоційне навантаження у сприйманні творів живопису позитивно впливають такі показники: раціональний канал емпатії, ідентифікація в емпатії, загальна активність, совісність, схильність до ризику, жіночність, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії. Негативний вплив мають такі показники: розгальмованість, емоційний канал емпатії, проникаюча здатність в емпатії, сором'язливість.

Ключові слова: художність, художні орієнтації у сприйманні творів живопису, особистісні характеристики, емпатія, студенти.

Шепелёва М. В. Влияние личностных характеристик на художественные ориентации студентов в восприятии живописи. В статье по результатам эмпирического исследования выявлены тенденции проявления художественных ориентаций, личностных характеристик и эмпатии у студентов. На основе расчета факторных весов выявлено, что

системообразующим фактором художественных ориентаций студентов в восприятии живописи есть ориентация на эмоциональную нагрузку произведения. Вторым по значимости есть творческий подход художника, смысловая нагрузка произведения и техника изображения имеют наименьшее значение среди проявлений художественных ориентаций в восприятии произведений живописи. С применением множественного линейного регрессионного анализа установлено, что на ориентацию студентов на эмоциональную нагрузку произведения позитивно влияют такие показатели: рациональный канал эмпатии, идентификация в эмпатии, общая активность, совестливость, склонность к риску, женственность, интуитивный канал эмпатии, установки, которые способствуют или препятствуют эмпатии. Негативное влияние оказывают такие показатели: расторможенность, эмоциональный канал эмпатии, проникающая способность в эмпатии, робость.

Ключевые слова: художественность, художественные ориентации в восприятии произведений живописи, личностные характеристики, эмпатия, студенты.

Вступ. Художність є інтегральною властивістю мистецтва, яка виступає критерієм приналежності твору до мистецтва та проявляється тільки при взаємодії твору зі сприймаючим. Основою для творів живопису виступає дійсність, інтерпретована та втілена митцем у художньому творі в живописній формі.

Художність як інтегральна властивість мистецтва включає такі характеристики [4]:

- 1) пізнавальна ємність;
- 2) система оцінок (ціннісно-орієнтаційний компонент);
- 3) комунікативні характеристики (зрозумілість, доступність знаково-символічної системи);
- 4) технічні характеристики;
- 5) естетичні якості (здатність твору викликати естетичні переживання).

Усі наведені характеристики розглядаються як різні грані одного цілого. Твір мистецтва виступає носієм наведених вище характеристик у різному їх співвідношенні [4]. Як у художньому творі, так і в його реальному впливі на людину можна виокремити різні аспекти (наприклад – пізнавальний, емоційний). Але разом з тим головною специфікою художнього твору вважається цілісність, порушення якої призводить до розпаду художнього образу.

Саме через те, що художність картини визначається неповторним поєднанням зазначених складових, кожна картина створює особливе враження на сприймаючого, яке теж є інтегральним, тобто відображає поєднання цих компонентів між собою.

Вихідні передумови. Художні орієнтації у сприйманні живопису включають чотири складові [10]:

- емоційне навантаження художнього твору;
- техніка зображення (вміння втілювати формальні характеристики творчого задуму засобами живопису);
- творчий підхід художника (застосування митцем специфічних живописних засобів та прийомів, які більшою мірою стосуються змістових характеристик твору);
- смислове навантаження художнього твору.

Кожна з цих складових має свої прояви у творі живопису [9].

Емоційне навантаження художнього твору:

- настрої, який виражає картина (настрої у картині передається через характер ліній, мазків, кольори, контрасти та викликає емоційний відгук глядача, який надалі створює емоційний фон сприймання);
- здатність картини викликати у глядача здивування, переживання,
- \зацікавленість;
- створення картиною ефекту залученості глядача;
- здатність картини викликати у нього певні спогади.

Техніка зображення:

- зовнішня привабливість картини;
- цілісність композиції;
- приємність, гармонійність кольорової гами, наявність кольорових контрастів;
- вміння митця реалістично зображати предмети, об'єкти та явища, передавати динаміку й об'єм на площині картини.

Творчий підхід художника:

- незвичний, оригінальний сюжет;
- незвичне смислове поєднання об'єктів;
- поєднання в художньому образі протилежних по суті об'єктів/явищ;
- наявність свого неповторного стилю зображення.

Смислове навантаження твору:

- багатозначність художнього образу;
- розкриття художнім образом абстрактного поняття чи ідеї;
- передбачення сюжетом наявності передісторії і розвитку подій у майбутньому;
- наявність у картині глибокої думки, ідеї, яка виходить за межі безпосередньо зображеного на картині.

Виявлені у наших попередніх публікаціях особливості прояву перцептивно-мисленневих стратегій та художніх орієнтацій у студентів [10] спонукали нас до дослідження впливу їхніх особистісних характеристик на системоутворювальні художні орієнтації у сприйманні творів живопису.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оцінки домінуючих художніх орієнтацій досліджуваних у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «смислове навантаження художнього твору» нами розроблено опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису» [9].

Для визначення особистісних творчих характеристик студентів було застосовано опитувальник Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [8], який дозволив визначити наступні показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву. Схильність до ризику має такі прояви: конструктивне сприйняття критики, припущення можливості невдачі; намагання висувати припущення; діяти у неструктурованих умовах; захищати власні цілі. Складність (комплексність) проявляється

в пошуку багатьох альтернатив; баченні різниці між тим, що є, і тим, що могло б бути; прагненні привести в порядок неупорядковане; аналізувати складні проблеми, сумніватися в єдиному вірному рішенні. Проявами допитливості є гра ідеями, пошук виходу з невизначених ситуацій, цікавість до загадок, головоломок; роздуми над прихованим сенсом явищ. Уява проявляється у здатності до візуалізації, довірі до інтуїції [8, с.12].

Визначення рівня емпатії у досліджуваних здійснювалося за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [5]. Вона дозволяє визначити загальний рівень емпатії та окремі її показники: раціональний (характеризує спрямованість уваги, сприймання та мислення на сутність іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку), емоційний (оцінює здатність входити на одну емоційну «хвилю» з оточенням, співпереживати, співчувати) та інтуїтивний (показує здатність бачити поведінку партнерів, діяти в умовах нестачі об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід) канали емпатії; установки, що сприяють або перешкоджають емпатії (ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до інших, переконана себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих), проникаюча здатність в емпатії (важлива комунікативна властивість людини, яка дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності) та ідентифікація в емпатії (вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера) [5].

Для вивчення особистісних характеристик досліджуваних нами застосовано багатофакторний особистісний опитувальник «Психодіагностичний тест» (ПДТ) В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського [6, 7]. Методика дозволяє виокремити десять шкал нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія», «совісність», «розгальмованість», «загальна активність», «сором'язливість», «товариськість», «естетична вразливість», «жіночність») та чотири шкали верхнього рівня, які є узагальненням шкал нижнього рівня: «психічна невірноваженість» яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія») та призначена для інтегральної оцінки ступеня психічної стійкості особистості; «асоціальність», яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («совісність», «розгальмованість») та призначена для інтегральної оцінки ступеня соціальної пристосованості особистості; «інтроверсія», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («загальна активність», «сором'язливість», «товариськість») та призначена для інтегральної оцінки ступеня соціальної контактності особистості; «сензитивність», яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («естетична вразливість», «жіночність») та призначена для інтегральної оцінки делікатності емоційних переживань [6, 7].

Дослідження проводилося серед студентів-психологів – 37 осіб (58%), студентів технічного спрямування – 13 осіб (20%) віком від 16 до 25 років, а також інших – 14 осіб (22%) віком від 25 до 44 років. Загальна кількість досліджуваних – 64 особи, з них 48 осіб (75%) жіночої статі, 16 (25%) – чоловічої. Дослідження проводилося дистанційно із застосуванням сервісу «Google-форми».

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою визначення середніх значень, процентних співвідношень, факторного аналізу для виявлення системоутворювального фактору та множинного лінійного регресійного аналізу, в результаті чого визначено вплив особистісних характеристик на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису.

Результати дослідження художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису за показниками «емоційне навантаження твору» (ЕН), «техніка зображення» (ТЗ), «творчий підхід художника» (ТП) та «сміслові навантаження твору» (СН), особистісні характеристики та показник емпатії у загальній вибірці досліджуваних (ЗВ), у групах студентів-психологів (СП), студентів технічного спрямування (СТ) та «інших досліджуваних» (ІД) представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Середні значення художніх орієнтацій, особистісних характеристик та емпатії у досліджуваних

Художні орієнтації	Середні значення (%)			
	ЗВ	СП	СТ	ІД
ЕН	74	75	73	68
ТЗ	69	68	75	68
ТП	69	70	77	57
ЗН	71	71	73	67
Особистісні характеристики	Середні значення (бали)			
	ЗВ	СП	СТ	ІД
Невротизм	6.6	6.5	6.3	5.6
Психотизм	5.1	5.6	6.2	3.6
Депресія	7.0	6.6	6.8	4.9
Психічна неврівноваженість	6.1	6.3	6.3	5.1
Совісність	6.0	5.8	6.0	4.9
Розгальмованість	5.6	5.5	5.6	4.5
Асоціальність	4.6	5.6	5.4	4.7
Загальна активність	5.1	4.7	5.6	4.0
Сором'язливість	5.2	5.5	6.3	4.0
Товариськість	6.1	4.5	4.5	6.1
Інтроверсія	5.8	6.4	6.6	5.0
Естетична вразливість	6.0	5.9	5.8	5.8
Жіночність	6.9	7.8	7.6	6.7
Сензитивність	5.8	5.7	6.3	5.7
Творчість (загальний показник)	5.5	5.6	5.9	5.0
Схильність до ризику	5.1	5.2	4.4	4.9
Допитливість	5.6	5.4	5.8	6.0
Складність	5.8	5.6	7.0	5.0
Уява	5.5	5.8	5.5	4.8
Емпатія (загальний показник)	5.5	4.9	4.4	4.9

Розглянемо результати дослідження прояву художніх орієнтацій студентів у процесі сприймання творів живопису. У студентів-психологів виявлено таку тенденцію: на першому місці знаходиться «емоційне навантаження художнього твору» – 75 %, на другому – «сміслові навантаження художнього твору» (71 %), далі йде «творчий підхід художника» – 70 %, на четвертому – «техніка зображення» зі значенням 68 %.

Група «інші досліджувані» демонструє наступні особливості художніх орієнтацій у процесі сприймання творів живопису: на першому місці виявлено «емоційне навантаження художнього твору» та «техніка зображення» із середньогруповим значенням 68 %, на другому – «сміслові навантаження художнього твору» (67 %), на третьому – «творчий підхід художника» (57 %).

Аналіз результатів, отриманих за допомогою опитувальника Ф. Е. Вільямса в модифікації О. Є. Тунік для вивчення особистісних творчих характеристик, показав наступне. Середні значення за загальним показником творчої спрямованості особистості на всій вибірці становить 5,5 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень творчої спрямованості виявлено у 14,1 % досліджуваних, середній – у 76,6 %, високий – у 9,4 %.

За результатами аналізу середніх значень досліджуваних показників встановлено таку тенденцію. На першому місці серед особистісних творчих характеристик у студентів досліджуваної вибірки знаходиться «складність» (5,8 балів), на другому місці – «допитливість» (5,6 балів), на третьому – «уява» (5,5 балів), на четвертому місці знаходиться показник «схильність до ризику» (5,1 балів), що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень складності виявлено у 12,5 % досліджуваних, середній – у 62,5 %, високий – у 25,0 %. Низький рівень допитливості виявлено у 12,5 % досліджуваних, середній – у 68,8 %, високий – у 18,8 %. Низький рівень уяви виявлено у 12,5 % досліджуваних, середній – у 70,3 %, високий – у 17,2 %. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 14,1 % досліджуваних, середній – у 81,3 %, високий – у 4,7 %.

У студентів-психологів середні значення за загальним показником творчості становить 5,6 балів. За результатами аналізу середніх значень окремих особистісних творчих характеристик студентів-психологів встановлено таку тенденцію. На першому місці знаходиться «уява» – 5,8 балів, на другому – «складність» – 5,6 балів, на третьому – «допитливість» – 5,4 балів, на четвертому – «схильність до ризику» – 5,2 балів, що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень творчості виявлено у 10,8 % досліджуваних, середній – у 78,4 %, високий – у 10,8 %. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 13,5 % досліджуваних, середній – у 81,1 %, високий – у 5,4 %. Низький рівень складності виявлено у 13,5 % досліджуваних, середній – у 67,6 %, високий – у 18,9 %. Низький рівень допитливості виявлено у 18,9 % досліджуваних, середній – у 62,2 %, високий – у 18,9 %. Низький рівень уяви виявлено у 8,1 % досліджуваних, середній – у 73,0 %, високий – у 18,9 %.

У студентів технічного спрямування середні значення за загальним показником творчості – 5,9 балів. За результатами аналізу середніх значень

окремих особистісних творчих характеристик студентів технічного спрямування встановлено таку тенденцію. На першому місці знаходиться показник «складність» – 7,0 балів, на другому – «допитливість» (5,8 балів), на третьому – «уява» (5,5 балів), на четвертому – «схильність до ризику» (4,4 балів), що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень творчості виявлено у 15,4 % досліджуваних, середній – у 69,2 %, високий – у 15,4 %. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 23,1 % досліджуваних, середній – у 76,9 %, високий рівень не виявлено у жодного досліджуваного цієї групи. Низький рівень складності виявлено у 7,7 % досліджуваних, середній – у 38,5 %, високий – у 53,8 %. Низький рівень допитливості не виявлено у жодного досліджуваного, середній – виявлено у 84,6 %, високий – у 15,4 %. Низький рівень уяви виявлено у 23,1 % досліджуваних, середній – у 53,8 %, високий – у 23,1 %.

У групі «інші досліджувані» за загальним показником творчості маємо середнє значення 5,0 балів. За результатами аналізу середніх значень окремих особистісних творчих характеристик досліджуваних цієї групи встановлено таку тенденцію. На першому місці знаходиться «допитливість» – 6,0 балів, на другому – «складність» (5,0 балів), на третьому – «схильність до ризику» (4,9 балів), на четвертому – «уява» (4,8 балів), що також відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень творчості виявлено у 21,4 % досліджуваних цієї групи, середній – у 78,6 %, високий рівень не виявлено у жодного досліджуваного. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 28,6 % досліджуваних, середній – у 64,3 %, високий – у 7,1 %. Низький рівень складності виявлено у 21,4 % досліджуваних, середній – у 71,4 %, високий – у 7,1 %. Низький рівень допитливості виявлено у 7,1 % досліджуваних, середній – у 71,4 %, високий – у 21,4 %. Низький рівень уяви виявлено у 14,3 % досліджуваних, середній – у 78,6 %, високий рівень прояву уяви не виявлено у жодного досліджуваного цієї групи.

Розглянемо результати дослідження особистісних характеристик досліджуваних (методика «Психодіагностичний тест» (ПДТ) В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського [6]).

За результатами аналізу середніх значень шкал верхнього рівня у досліджуваних ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «психічна невірноваженість», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія») та призначена для інтегральної оцінки ступеня психічної стійкості особистості – 6,1 балів (середній рівень). На другому місці знаходиться шкала «інтроверсія» – 5,8 балів (середній рівень), яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («загальна активність», «соромливість», «товариськість») та призначена для інтегральної оцінки ступеня соціальної контактності особистості. Також на другому місці знаходиться шкала «сензитивність» – 5,8 балів (середній рівень), яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («естетична вразливість», «жіночність») та призначена для інтегральної оцінки делікатності емоційних переживань. На третьому місці знаходиться шкала «асоціа-

льність» – 4,6 балів (середній рівень), яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («совісність», «розгальмованість») та призначена для інтегральної оцінки ступеня соціальної пристосованості особистості.

Високий рівень психічної неврівноваженості виявлено у 45,3% досліджуваних (29 осіб), середній – 50,0% (32 особи), низький – 4,7% (3 особи). Високий рівень інтроверсії виявлено у 26,6% досліджуваних (17 осіб), середній – 50,0% (32 особи), низький – 23,4% (15 осіб). Високий рівень сензитивності виявлено у 10,9% досліджуваних (7 осіб), середній – 75,0% (48 осіб), низький – 14,1% (9 осіб). Високий рівень асоціальності виявлено у 4,7% досліджуваних (3 особи), середній – 56,2% (36 осіб), низький – 39,1% (25 осіб).

За результатами аналізу середніх значень шкал верхнього рівня у студентів-психологів ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «інтроверсія» – 6,4 балів (середній рівень). На другому – шкала «психічна неврівноваженість» – 6,3 балів (середній рівень). На третьому – «сензитивність» – 5,7 балів (середній рівень). На четвертому – «асоціальність» – 5,6 балів (середній рівень).

Високий рівень інтроверсії виявлено у 18,9% досліджуваних (7 осіб), середній – 81,1% (32 особи), низький – не виявлено. Високий рівень психічної неврівноваженості виявлено у 51,4% досліджуваних (19 осіб), середній – 45,9% (17 осіб), низький – 2,7% (1 особа). Високий рівень сензитивності – не виявлено, середній – 94,6% (35 осіб), низький – 5,4% (2 особи). Високий рівень асоціальності виявлено у 5,4% досліджуваних (2 особи), середній – 78,4% (29 осіб), низький – 16,2% (6 осіб).

За результатами аналізу середніх значень шкал верхнього рівня у студентів технічного спрямування ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «інтроверсія» – 6,6 балів (середній рівень). На другому місці – шкала «психічна неврівноваженість» – 6,3 балів (середній рівень), а також – шкала «сензитивність» – 6,3 балів (середній рівень). На третьому місці – «асоціальність» – 5,4 балів (середній рівень).

Високий рівень інтроверсії виявлено у 23,1% досліджуваних (3 особи), середній – 69,2% (9 осіб), низький – 7,7% (1 особа). Високий рівень психічної неврівноваженості виявлено у 53,8% досліджуваних (7 осіб), середній – 46,2% (6 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень сензитивності – не виявлено, середній – 100% (13 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень асоціальності – не виявлено, середній – 76,9% (10 осіб), низький – 23,1% (3 особи).

За результатами аналізу середніх значень шкал верхнього рівня у інших досліджуваних ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «сензитивність» – 5,7 балів (середній рівень). На другому місці – шкала «психічна неврівноваженість» – 5,1 балів (середній рівень). На третьому – «інтроверсія» – 6,6 балів (середній рівень). На четвертому місці – «асоціальність» – 4,7 балів (середній рівень).

Високий рівень сензитивності – 7,1% (1 особа), середній – 71,4% (10 осіб), низький – 21,5 (3 особи). Високий рівень психічної неврівноваженості виявлено у 28,6% досліджуваних (4 особи), середній – 57,1% (8 осіб),

низький – 14,3% (2 особи). Високий рівень інтроверсії виявлено у 14,3% досліджуваних (2 особи), середній – 57,1% (8 осіб), низький – 28,6% (4 особи). Високий рівень асоціальності – 14,3% (2 особи), середній – 50,0% (7 осіб), низький – 35,7% (5 осіб).

За результатами аналізу середніх значень шкал нижнього рівня у досліджуваних ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «депресія» – 7,0 балів (високий рівень). Ця шкала, відповідно до [6], призначена для оцінки глибини суб'єктивних переживань, що виникають при зниженні домінуючого фону настрою. На другому місці знаходиться «жіночність» – 6,9 балів (оцінює ступінь ідентифікації досліджуваного з жіночою роллю, яку приписують культура і суспільство [6]). На третьому місці знаходиться шкала невротизму – 6,6 балів (показує рівень невротизації досліджуваних [6]). На четвертому місці знаходиться «товариськість» – 6,1 балів (спрямована на оцінку широти та інтенсивності спілкування [6]). На п'ятому місці знаходяться шкали «совісність» – 6,0 балів (показує ступінь поваги до соціальних норм та етичних вимог [6]) та «естетична вразливість» – 6,0 балів (оцінює чутливість до естетичних та художніх цінностей [6]). На шостому місці – шкала «розгальмованість» – 5,6 балів (оцінює ступінь стриманості, соціалізованості поведінки [6]). На сьомому місці – шкала «соромливість» – 5,2 балів (призначена для оцінки соромливості, скутості у міжособистісних стосунках [6]). На восьмому місці знаходяться шкали «психотизм» – 5,1 балів (оцінює ступінь психічної адекватності особистості [6]) та «загальна активність» – 5,1 балів (призначена для оцінки загального рівня активності, енергійності та стеничності особистості [6]).

Високий рівень депресії виявлено у 56,3% досліджуваних (36 осіб), середній – 39,0% (25 осіб), низький – 4,7% (3 особи). Високий рівень жіночності виявлено у 78,1% досліджуваних (50 осіб), середній – 21,9% (14 осіб), низького рівня жіночності не виявлено. Високий рівень невротизму виявлено у 51,6% досліджуваних (33 особи), середній – у 46,9% (30 осіб), низький – у 1,5% (1 особа) досліджуваних нашої вибірки. Високий рівень товариськості виявлено у 21,9% досліджуваних (14 осіб), середній – 73,4% (47 осіб), низький – 4,7% (3 особи). Високий рівень совісності виявлено у 17,2% досліджуваних (11 осіб), середній – 78,1% (50 осіб), низький – 4,7% (3 особи). Високий рівень естетичної вразливості виявлено у 4,8% досліджуваних (3 особи), середній – 93,8% (60 осіб), низький – 1,6% (1 особа). Високий рівень розгальмованості виявлено у 12,5% досліджуваних (8 осіб), середній – 71,9% (46 осіб), низький – 15,6% (10 осіб). Високий рівень соромливості виявлено у 31,3% досліджуваних (20 осіб), середній – 35,9% (23 особи), низький – 32,8% (21 особа). Високий рівень психотизму виявлено у 28,1% досліджуваних (18 осіб), середній – 59,4% (38 осіб), низький – 12,5% (8 осіб). Високий рівень загальної активності виявлено у 6,2% досліджуваних (4 особи), середній – 92,2% (59 осіб), низький – 1,6% (1 особа).

За результатами аналізу середніх значень шкал нижнього рівня у студентів-психологів ми виявили таку тенденцію. На першому місці знахо-

диться шкала «жіночність» – 7,8 балів (високий рівень). На другому місці знаходиться «депресія» – 6,6 балів (високий рівень). На третьому місці знаходиться шкала невротизму – 6,5 балів (середній рівень). На четвертому місці знаходиться «естетична вразливість» – 5,9 балів (середній рівень). На п'ятому місці знаходиться шкала «совісність» – 5,8 балів (середній рівень). На шостому місці – шкала психотизму – 5,6 балів (середній рівень). На сьомому місці – шкали «розгальмованість» – 5,5 балів (середній рівень) і «соромливість» – 5,5 балів (середній рівень). На восьмому місці – «загальна активність» – 4,7 балів (середній рівень). На дев'ятому – «товариськість» – 4,5 балів (середній рівень).

Високий рівень жіночності виявлено у 94,6% досліджуваних (35 осіб), середній – 5,4% (2 особи), низького рівня жіночності не виявлено. Високий рівень депресії виявлено у 62,2% досліджуваних (23 особи), середній – 37,8% (14 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень невротизму виявлено у 51,4% досліджуваних (19 осіб), середній – у 48,6% (18 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень естетичної вразливості виявлено у 5,4% досліджуваних (2 особи), середній – 94,6% (35 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень совісності виявлено у 5,4% досліджуваних (2 особи), середній – 89,2% (33 особи), низький – 5,4% (2 особи). Високий рівень психотизму виявлено у 32,4% досліджуваних (12 осіб), середній – 59,5% (22 особи), низький – 8,1% (3 особи). Високий рівень розгальмованості – не виявлено, середній – 97,3% (36 осіб), низький – 2,7% (1 особа). Високий рівень соромливості виявлено у 27,0% досліджуваних (10 осіб), середній – 67,6% (25 осіб), низький – 5,4% (2 особи). Високий рівень загальної активності – не виявлено, середній – 97,3% (36 осіб), низький – 2,7% (1 особа). Високого та низького рівнів товариськості не виявлено, середній – 100% (37 осіб).

За результатами аналізу середніх значень шкал нижнього рівня у студентів технічного спрямування виявлено наступну тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «жіночність» – 7,6 балів (високий рівень). На другому місці знаходиться «депресія» – 6,8 балів (високий рівень). На третьому місці знаходиться шкала «невротизм» – 6,3 балів (середній рівень) та «соромливість» – 6,3 балів (середній рівень). На четвертому місці знаходиться «психотизм» – 6,2 балів (середній рівень). На п'ятому місці знаходиться шкала «совісність» – 6,0 балів (середній рівень). На шостому місці – шкала «естетична вразливість» – 5,8 балів (середній рівень). На сьомому місці – шкали «розгальмованість» – 5,6 балів (середній рівень) та «загальна активність» – 5,6 балів (середній рівень). На восьмому місці – «товариськість» – 4,5 балів (середній рівень).

Високий рівень жіночності виявлено у 92,3% досліджуваних (12 осіб), середній – 7,7% (1 особа), низького рівня жіночності не виявлено. Високий рівень депресії виявлено у 61,5% досліджуваних (8 осіб), середній – 38,5% (5 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень невротизму виявлено у 30,8% досліджуваних (4 особи), середній – у 69,2% (9 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень соромливості виявлено у 38,5% досліджуваних (5 осіб), середній – 61,5% (8 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень

психотизму виявлено у 46,2% досліджуваних (6 осіб), середній – 53,8% (7 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень совісності виявлено у 23,1% досліджуваних (3 особи), середній – 76,9% (10 осіб), низький – не виявлено. Високого та низького рівнів естетичної вразливості не виявлено, середній – 100% (13 осіб).

Високий рівень розгальмованості – не виявлено, середній – 100% (13 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень загальної активності – 7,7% (1 особа), середній – 92,3% (12 осіб), низький – не виявлено. Високого та низького рівнів товариськості не виявлено, середній – 100% (13 осіб).

За результатами аналізу середніх значень шкал нижнього рівня у інших досліджуваних виявлено наступну тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «жіночність» – 6,7 балів (середній рівень). На другому місці знаходиться «товариськість» – 6,1 балів (середній рівень). На третьому місці знаходиться шкала «естетична вразливість» – 5,8 балів (середній рівень). На четвертому місці знаходиться «невротизм» – 5,6 балів (середній рівень). На п'ятому місці знаходиться шкали «депресія» – 4,9 балів (середній рівень) і «совісність» – 4,9 балів (середній рівень). На шостому місці – шкала «розгальмованість» – 4,5 балів (середній рівень). На сьомому місці – шкали «соромливість» – 4,0 балів (середній рівень) та «загальна активність» – 4,0 балів (середній рівень). На восьмому місці – «психотизм» – 3,6 балів (середній рівень).

Високий рівень жіночності виявлено у 64,3% досліджуваних (9 осіб), середній – 35,7% (5 осіб), низького рівня жіночності не виявлено. Високий рівень товариськості – 14,3% (2 особи), середній – 85,7% (12 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень естетичної вразливості виявлено у 7,1% досліджуваних (1 особа), середній – 92,9% (13 осіб), низький – не виявлено. Високий рівень невротизму виявлено у 42,9% досліджуваних (6 осіб), середній – 50,0% (7 осіб), низький – 7,1% (1 особа). Високий рівень депресії виявлено у 21,4% досліджуваних (3 особи), середній – 64,3% (9 осіб), низький – 14,3% (2 особи). Високий рівень совісності – не виявлено, середній – 85,7% (12 осіб), низький – 14,3% (2 особи). Високий рівень розгальмованості – не виявлено, середній – 71,4% (10 осіб), низький – 28,6% (4 особи). Високий рівень соромливості виявлено у 14,2% досліджуваних (2 особи), середній – 42,9% (6 осіб), низький – 24,9% (6 осіб). Високий рівень загальної активності – не виявлено, середній – 92,9% (13 осіб), низький – 7,1% (1 особа). Високий рівень психотизму виявлено у 21,4% досліджуваних (3 особи), середній – 35,7% (5 осіб), низький – 42,9% (6 осіб).

Далі розглянемо результати вивчення рівня емпатії у досліджуваних (методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [5]). Середнє значення за загальним показником емпатії у досліджуваних 54% (19 балів, що відповідає заниженому рівню). Окремі показники емпатії: раціональний, емоційний та інтуїтивний канали емпатії, установки, що сприяють емпатії, проникаюча здатність в емпатії та ідентифікація в емпатії здійснюють приблизно однаковий внесок (15%) у загальний показник рівня емпатії у

досліджуваній вибірці. Досліджуваних з високим рівнем емпатії не виявлено, середній рівень емпатії властивий 28% досліджуваних, занижений рівень – 59% досліджуваних, дуже низький – 13%.

У студентів-психологів середнє значення за загальним показником емпатії – 51% (18 балів, що відповідає заниженому рівню). Досліджуваних з високим рівнем емпатії не виявлено, середній рівень емпатії властивий 16,2% досліджуваних, занижений рівень – 78,4% досліджуваних, дуже низький – 5,4%. Найбільший внесок у загальний показник здійснює інтуїтивний канал емпатії (20,5%), за ним іде раціональний канал емпатії (20,0%), наступний – проникаюча здатність в емпатії (18,9%), далі емоційний канал емпатії (18,3%) та установки, що сприяють емпатії (17,8%), на останньому місці – ідентифікація в емпатії (12,6%).

У студентів технічного спрямування середнє значення за загальним показником емпатії – 47% (17 балів, що відповідає заниженому рівню). Досліджуваних з високим та середнім рівнем емпатії не виявлено, занижений рівень емпатії властивий 84,6% досліджуваних, дуже низький – 15,4%. Найбільший внесок у загальний показник здійснює раціональний канал емпатії (22,4%), за ним іде інтуїтивний канал емпатії (19,6%), наступний – установки, що сприяють емпатії (18,7%), далі – ідентифікація в емпатії (14,2%), потім – емоційний канал емпатії (13,7%), на останньому місці – проникаюча здатність в емпатії (11,4%).

У інших досліджуваних середнє значення за загальним показником емпатії – 50% (18 балів, що відповідає заниженому рівню). Досліджуваних з високим рівнем емпатії не виявлено, середній рівень емпатії властивий 7,1% досліджуваних, занижений рівень – 85,8% досліджуваних, дуже низький – 7,1%. Найбільший внесок у загальний показник здійснює раціональний канал емпатії (20,3%), за ним іде показник «установки, що сприяють емпатії» (19,9%), наступний – проникаюча здатність в емпатії (16,3%), далі – інтуїтивний канал емпатії (15,5%), потім – ідентифікація в емпатії (14,7%), на останньому місці – емоційний канал емпатії (13,1%).

На наступному етапі нашого дослідження здійснено розрахунок факторних навантажень художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису. Для визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [2]. Відповідно до [3] системоутворювальним є той фактор, який визначає об'єднання компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему. При необхідності простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище, шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень.

Розглянемо результати розрахунків факторних навантажень серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у досліджуваних: емоційне навантаження твору (0,52); смислове навантаження твору (0,50); творчий підхід художника (0,48); техніка зображення (0,42). Отже, системоутворювальним серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у досліджуваних є емоційне навантаження твору.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: творчий підхід художника (0,44); смислове навантаження твору (0,42); техніка зображення (0,34). Таким чином, другим за значимістю є творчий підхід художника, смислове навантаження твору та техніка зображення мають найменше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

Результати розрахунку системоутворювальних показників художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Системоутворювальні показники художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису

№ п/п	Ієрархія системоутворювальних факторів
	(у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень)
1.	Емоційне навантаження твору (0,52)
2.	Творчий підхід художника (0,44)
3.	Смислове навантаження твору (0,42)
4.	Техніка зображення (0,34)

Для визначення особистісних характеристик, які впливають на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису ми застосували метод множинного лінійного регресійного аналізу, що дозволяє виявити ті особистісні характеристики, при підвищенні рівня яких буде збільшуватися або зменшуватися (залежно від знаку перед коефіцієнтом) орієнтація студентів на емоційне навантаження твору живопису.

У лінійному варіанті цей метод полягає у побудові рівняння регресії, яке описує вплив групи факторів на результуючу ознаку. У найпростішому (парному) варіанті рівняння регресії має такий вигляд:

$$y = a + bx$$

Показник a – це вільний член рівняння, який виражає дію неврахованих у моделі факторів на змінну y ; показник b – це коефіцієнт регресії, який показує на скільки в середньому величина ознаки y зміниться при відповідній зміні на одиницю вимірювання ознаки x . Отже коефіцієнт регресії показує внесок ознаки x в ознаку y .

Рівняння множинної лінійної регресії дозволяє оцінити залежність результуючої ознаки від декількох факторів і має такий вигляд:

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots$$

Параметрами оцінки моделі також є коефіцієнт множинної кореляції R , який є мірою лінійного множинного зв'язку одразу декількох факторів з результуючою ознакою, а також коефіцієнт детермінації R^2 , який показує яка доля дисперсії залежної змінної обумовлена сукупністю незалежних змінних [1].

Зі знаком «+» у рівнянні представлені особистісні характеристики, оцінка студентами яких підвищує їх орієнтацію на емоційне навантаження твору. І навпаки, зі знаком «-» у рівнянні представлено ті особистісні характеристики, оцінка яких понижує орієнтацію на емоційне навантаження картини.

Розглянемо побудовані рівняння множинної лінійної регресії для виявлення впливу особистісних характеристик на домінуючі художні орієнтації у сприйманні творів живопису у досліджуваних (табл. 3).

Таблиця 3

Рівняння множинної лінійної регресії для визначення впливу особистісних характеристик на домінуючі художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису

Рівняння регресії	R	R ²	p
$y = 3,62 + 0,38 A + 0,28 B + 0,27 C + 0,25 D + 0,24 E + 0,19 F + 0,18 G + 0,17 H - 0,42 I - 0,27 J - 0,24 K - 0,18 L$	0,70	0,50	0,00

Примітка: А – раціональний канал емпатії, В – ідентифікація в емпатії, С – загальна активність, D – совісність, Е – схильність до ризику, F – жіночність, G – інтуїтивний канал емпатії, H – установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, I – розгальмованість, J – емоційний канал емпатії, K – проникаюча здатність в емпатії, L – сором'язливість; R – коефіцієнт регресії; R² – коефіцієнт детермінації; p – рівень статистичної значущості.

Отже, на орієнтацію студентів на емоційне навантаження у сприйманні творів живопису позитивно впливають (тобто підвищують її рівень) такі показники: раціональний канал емпатії, ідентифікація в емпатії, загальна активність, совісність, схильність до ризику, жіночність, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії. Негативний вплив мають такі показники: розгальмованість, емоційний канал емпатії, проникаюча здатність в емпатії, сором'язливість.

Одержані результати дають можливість побудувати психологічний портрет студентів, схильних до орієнтації на емоційне навантаження твору, а також показують які саме особистісні характеристики виступають блокіраторами у сприйманні живопису.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження виявлено тенденції прояву художніх орієнтацій, особистісних характеристик та емпатії у студентів.

На основі розрахунку факторних навантажень виявлено, що системоутворювальним фактором художніх орієнтацій студентів у сприйманні живопису є орієнтація на емоційне навантаження твору. Другим за значимістю є

творчий підхід художника, смислове навантаження твору та техніка зображення мають найменше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

Із застосуванням методу множинного лінійного регресійного аналізу встановлено, що на орієнтацію студентів на емоційне навантаження у сприйманні творів живопису позитивно впливають такі показники: раціональний канал емпатії, ідентифікація в емпатії, загальна активність, совісність, схильність до ризику, жіночність, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії. Негативний вплив мають такі показники: розгальмованість, емоційний канал емпатії, проникаюча здатність в емпатії, сором'язливість.

Перспективи подальших досліджень. Побудована за допомогою регресійного аналізу багатовимірною моделлю не є вичерпною і передбачає в подальшому виявлення нелінійного впливу особистісних характеристик та їх взаємодії на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бурлачук Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов ; отв. ред. Крымский С. Б. – К. : Наук. думка, 1989. – 200 с.
2. *Бешелев С. Д.* Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.
3. *Бродовська В. Й.* Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.
4. *Новиков А. М.* Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 72 с.
5. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М., 1996.
6. *Мельников В. М.* Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
7. Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского / Практикум по психодиагностике личности // Ред. Н. К. Ракович. – Минск, 2002. – С.75-91.
8. *Туник Е. Е.* Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
9. *Шепельова М. В.* Методичні матеріали для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Стимулювання творчого сприймання інформації : методичні рекомендації / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 47-53. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712862/>
10. *Шепельова М. В.* Прояви перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності студентів [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Перцептивно-мисленневі стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 106-123. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Burlachuk L. F.* Slovar-spravochnik po psikhodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov ; отв. red. Krymskii S. B. – K. : Nauk. dumka, 1989. – 200 s.
2. *Beshelev S. D.* Matematiko-statisticheskie metody ekspertnykh otcenok / S. D. Beshelev, F. G. Gurvich. – M.: Statistika, 1980. – 263 s.

3. *Brodovska V. Y.* Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv / V. Y. Brodovska, V. O. Hrushevskiy, I. P. Patryk. – K. : Profesional, 2007. – 512 s.
4. *Novikov A. M.* Metodologiya khudozhestvennoi deiatelnosti / A. M. Novikov. – M. : Egoves, 2008. – 72 s.
5. *Boiko V. V.* Energiia emocii v obshchenii: vzgliad na sebja i drugikh / V. V. Boiko. – M., 1996.
6. *Melnikov V. M.* Vvedenie v eksperimentalnuju psikhologiju lichnosti / V. M. Melnikov, L. T. Iampolskii. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 319 s.
7. Psikhodiagnosticheski test (PDT) V. Melnikova, L. Iampolskogo / Praktikum po psikhodiagnostike lichnosti // Red. N. K. Rakovich. – Minsk, 2002. – S.75-91.
8. *Tunik E. E.* Modifitsirovannye kreativnye testy Viliamsa / E. E. Tunik. – SPb. : Rech, 2003. – 96 s.
9. *Shepelova M. V.* Metodichni materialy dlja diahnostryky ta rozvytku zdatnosti studentiv do khudozhnoi diialnosti [Elektronnyi resurs] / M. V. Shepelova // Stymuliuvannia tvorchoho spryiman'nia informatsii : metodichni rekomendatsii / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.]; za red. V. O. Moliako. – K., 2018. – S. 47-53. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/712862/>
10. *Shepelova M. V.* Proiavy pertseptyvno-myslennievnykh stratehii u khudozhnii diialnosti studentiv [Elektronnyi resurs] / M. V. Shepelova // Pertseptyvno-myslennievi stratehii tvorchoho konstruiuvannia informatsiinykh system u navchalnii ta trudovii diialnosti : monohrafiia / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. – K., 2018. – S. 106-123. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>

Shepelova M. V. Influence of personality characteristics on students' artistic orientations in painting perception. In the article, according to the results of empirical research, the tendencies of artistic orientations (“the emotional content”, “the technique of depiction”, “the artist’s creative approach” and “the semantic content”), personality characteristics and empathy displays among students are revealed. Basing on the factor weights calculation, it is revealed that a system-forming factor in the students' artistic orientations in painting perception is an orientation on emotional content of artistic work. The second in importance is the artist's creative approach, the semantic content of the work and the technique of depiction are of the least importance among the artistic orientations displays in the perception of artistic works. With the use of multiple linear regression analysis, it was found that the orientation of students on the emotional content of the work is positively influenced by the following indicators: rational channel of empathy, identification in empathy, general activity, conscientiousness, risk inclination, femininity, intuitive channel of empathy, attitudes that contribute to or impede empathy. The following factors have a negative impact: disinhibition, emotional channel of empathy, penetrating ability in empathy, modesty. Results give us a possibility to create a psychological portrait of students, oriented on emotional content of artistic work, and also show which the characteristics are blocking in painting perception.

Key words: artistry, artistic orientation in painting perception, personality characteristics, empathy, students.

Отримано 3.06.2019

НАШІ АВТОРИ:

Березова Людмила Василівна (м. Київ) –

Національний університет біоресурсів і природокористування України, старший викладач кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей, кандидат психологічних наук

Біла Ірина Миколаївна (м. Київ) –

Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, вчений секретар, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості, доктор психологічних наук, професор

Боровицька Олена Миколаївна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент, докторант

Ваганова Наталія Аркадіївна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Виноградова Вікторія Євгенівна (м. Київ) –

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, завідувач кафедри психології та педагогіки, кандидат педагогічних наук, доцент

Витвицька Оксана Миколаївна (м. Івано-Франківськ) –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, доцент кафедри вищої математики, кандидат економічних наук

Гуд Ганна Олександрівна (м. Бар) –

Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського, викладач

Гудінова Ірина Леонідівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, науковий співробітник лабораторії когнітивної психології

Гулько Юлія Анатоліївна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук

Данилевич Лариса Арсеніївна (м. Умань) –

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук, доцент

Девіс Лариса Анатоліївна (м. Слов'янськ) –

Донбаський державний педагогічний університет, доцент кафедри загальної психології, кандидат психологічних наук

Діхтяренко Світлана Юріївна (м. Умань) –

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук, доцент

Кириченко Віктор Васильович (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, доцент кафедри соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Кормишев Микола Володимирович (м. Слов'янськ) –

Донбаський державний педагогічний університет, старший викладач кафедри загальної психології, кандидат психологічних наук

Костюченко Олена Вікторівна (м. Київ) –

Київський національний університет культури і мистецтв, доцент кафедри психології, доктор психологічних наук

Кулініч Галина Михайлівна (м. Івано-Франківськ) –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, асистент кафедри вищої математики

Латиш Наталія Михайлівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук

Мазяр Олег Васильович (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, доцент кафедри соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Максьом Катерина Володимирівна (м. Чернігів) –

Чернігівський національний технологічний університет, старший викладач кафедри соціальної роботи, здобувач наукового ступеню кандидата психологічних наук

Мирошніченко Сергій Олександрович (м. Київ) –

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра психології, аспірант

Мойсеєнко Лідія Анатоліївна (м. Івано-Франківськ) –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, професор кафедри вищої математики, доктор психологічних наук

Моляко Валентин Олексійович (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, завідувач лабораторії психології творчості, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Москаленко Валентина Володимирівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості, доктор філософських наук, професор

Мусіяка Наталія Іванівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, докторант

Невмержицький Володимир Максимович (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці, кандидат психологічних наук, доцент

Подшивайлов Федір Михайлович (м. Київ) –

Інститут обдарованої дитини НАПН України, старший науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості, кандидат психологічних наук

Подшивайлова Лідія Іванівна (м. Київ) –

Київський університет імені Бориса Грінченка, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Примачок Людмила Леонтіївна (м. Рівне) –

Національний університет водного господарства та природокористування, Навчально-науковий інститут охорони здоров'я, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації, кандидат педагогічних наук, доцент

Савельєва Юлія Сергіївна (м. Полтава) –

відділення інтенсивного догляду новонароджених постнатального стаціонару Перинатального центру КП «ПОКЛ імені М. В. Скліфосовського ПОР», практичний психолог, ПНПУ ім. В. Г. Короленка, кафедра загальної та вікової психології, аспірант

Симоненко Світлана Миколаївна (м. Одеса) –

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, завідувач кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій, доктор психологічних наук, професор

Третяк Тетяна Миколаївна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Шепельова Марія Володимирівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук

OUR AUTHORS

Beresova Ludmila Vasilivna (Kyiv) –

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Senior Lecturer in the Department of English Language for Technical and Agrobiological Specialities, Candidate of Psychological Sciences

Bila Iryna Mykolaivna (Kyiv) –

Department of Psychology, Age Physiology and Defectology, National Academy of Sciences of Ukraine, Scientific Secretary, H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Borovytska Olena Mykolaivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Candidate of Philological Sciences, Docent, doctorate candidate

Vaganova Natalia Arkadiivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher in the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Vynohradova Viktoriia Yevhenivna (Kyiv) –

V. I. Vernadsky Taurida National University, Head of the Department of Psychology and Pedagogics, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Vytvytska Oksana Mykolaivna (Ivano-Frankivsk) –

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Docent at the Higher Mathematics Department, Candidate of Economical Sciences

Hud Hanna Olexandrivna (Bar) –

Myhailo Hrushevsky Bar humanitarian-pedagogical college, Lecturer

Gudinova Iryna Leonidivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Researcher in the Cognitive Psychology Department

Gulko Yulia Anatoliivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher in the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Danilevich Larisa Arsenyevna (Uman) –

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Docent in the Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Devis Larisa Anatolievna (Slovyansk) –

SHEE «Donbass State Pedagogical University», Associate Professor in the Department of General Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Dikhtiarenko Svitlana Yuriivna (Uman) –

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Docent in Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Kyrychenko Viktor Vasylyovich (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Docent of the Department of Social and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Kormyshev Mykola Volodymyrovych (Slovyansk) –

SHEE «Donbass State Pedagogical University», Senior Lecturer in the Department of General Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Kostiuchenko Olena Viktorivna (Kyiv) –

Kyiv National University of Culture and Arts, Docent in the Psychology Department, Doctor of Psychological Sciences

Kulinich Galyna Mykhailivna (Ivano-Frankivsk) –

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Assistant at the Higher Mathematics Department

Latysh Nataliia Mykhailivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher in the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Maziar Oleg Vasylyovich (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Docent in the Department of Social and Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Maksom Kateryna Volodymyrivna (Chernihiv) –

Chernihiv National Technological University, Senior Lecturer of the Department of Social Work, candidate of scientific degree of the candidate of psychological sciences

Myroshnychenko Serhii Oleksandrovych (Kyiv) –

Luhansk Taras Shevchenko National University, Psychology Department, Postgraduate student

Moiseienko Lidiia Anatoliivna (Ivano-Frankivsk) –

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Professor at the Higher Mathematics Department, Doctor of Psychological Sciences

Moliako Valentin Oleksiyovich (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Head of the Psychology of Creativity Department, NAES of Ukraine Full Member, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Moskalenko Valentyna Volodymyrivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Musiiaka Nataliia Ivanivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, doctoral student

Nevmerzhytskyi Volodymyr Maksymovych (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the I. O. Synytsya Laboratory of the Psychology of Studying, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Podshyvailov Fedir Mykhailovych (Kyiv) –

Institute of a gifted child of NAES of Ukraine, Senior Researcher in the Giftedness Development Projecting Department, Candidate of Psychological Sciences

Podshyvailova Lidia Ivanivna (Kyiv) –

Boris Grinchenko Kyiv University, Docent in the Department of General, Age and Educational Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Prymachok Liudmyla Leontiivna (Rivne) –

National University of Water Management and Nature usage, Educational and Scientific Institute of Public Health, Docent in the Department of human health and physical rehabilitation, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Savelieva Yuliia Serhiivna (Poltava) –

Intensive Care Department of Newborn Postnatal Hospital, Perinatal center of Communist Party “POKL im. M. V. Sklifosovsky POR”, practical psychologist, V. G. Korolenko PNP, Department of General and Senior Psychology, post-graduate student

Symonenko Svitlana Mykolaivna (Odesa) –

Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Head of the Department of Psychology of Development and Social Communications, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Tretiak Tetiana Mykolaivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Shepelova Mariia Volodymyrivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Junior Researcher in the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України**

Том XII

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Випуск 25

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Електронна пошта (E-mail) для зв'язку з редакцією: creativity.psylab@gmail.com