

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ
НА РІЗНИХ ВІКОВИХ РІВНЯХ**

Методичні рекомендації

За редакцією В. О. Моляко

Київ

Педагогічна думка

2015

УДК 159.937

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 2 червня 2015 р.)

Рецензенти:

Чепелєва Н. В. – заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Марусинець М. М. – професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор.

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.

ISBN 978-966-644-421-2

В даному посібнику на основі спеціальних теоретико-експериментальних досліджень процесів творчого сприймання навколишнього світу у його актуальних та різноманітних проявах подаються рекомендації щодо підвищення загальної культури сприймання з урахуванням вікових та освітніх характеристик (дошкільників, школярів, студентів). Передбачається, що перцептивно-конструктологічна культура становитиме більш адекватний фундамент розуміння суб'єктом інформаційних індикаторів реальності

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР0112U000303

УДК 159.937

ISBN 978-966-644-421-2

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2015
© Педагогічна думка, 2015

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ (<i>Моляко В. О.</i>)	4
ВИХОВАННЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (<i>Біла І. М.</i>)	9
ОПТИМІЗАЦІЯ СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР (<i>Ваганова Н. А.</i>)	20
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (<i>Латиш Н. М.</i>)	27
СТИМУЛЯЦІЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (<i>Медведева Н. В.</i>)	311
СПРИЙМАННЯ ЕКРАННОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (<i>Найдьонова Л. М.</i>)	366
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ (<i>Третяк Т. М.</i>)	399
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (<i>Кіричевська Е. В.</i>)	42
АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ СТУДЕНТАМИ РЕКЛАМНОЇ ІНФОРМАЦІЇ (<i>Кокарева М. В.</i>)	45
ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (<i>Москаленко В. В.</i>)	48
Відомості про авторів	56

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМІВ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ (Моляко В. О.)

Загальні тенденції розвитку, які містять і прогресивні, і регресивні моменти, детерміновані тривалими системними кризами різних масштабів, що, безперечно, зумовлює як інтенсифікацію класичних, так і пошуки нових засобів подолання кризових явищ, стимулювання людської діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу творчого потенціалу окремої людини, окремого працівника. Це ж саме стосується і колективів та виробничих структур кожної країни.

Дослідження творчого потенціалу, зокрема, в близьких нам сферах науки та освіти, є самостійною і, водночас, багатоплановою проблемою, яка, безумовно, становить інтерес не лише для психології, а й для цілої низки наук, таких як філософія, соціологія, медицина, економіка. Із загального масиву цієї комплексної проблеми можна виділити деякі суто психологічні аспекти.

Аналіз системної кризи, яка стосується нашої країни й кожного з нас, потребує обов'язкового врахування людського фактору, спеціального вивчення власне психологічних детермінант, що мають, на думку багатьох провідних фахівців, вирішальне значення для цілісного функціонування суспільства, виробництва, науки, освіти, культури. Необхідність розв'язання складних соціально-економічних проблем виходу України з кризової зони передбачає, зокрема, здійснення спеціальних розробок, які б сприяли реальному врахуванню творчих можливостей науки, освіти та інших важливих сфер. У зв'язку з цим досить актуальними є такі завдання:

- визначити творчий потенціал науки та освіти в Україні в усіх їх взаємозв'язках з виробничо-промисловими можливостями;
- виявити нереалізовані та малореалізовані можливості у сферах творчої праці та підготовки висококваліфікованих спеціалістів;
- розробити психологічну систему стимулювання творчої активності, конкретних реалізацій потенціалу на колективних та індивідуальних рівнях у різних сферах діяльності.

У зв'язку з цим, а також з урахуванням конкретних спрямувань спеціальних проектів, головною метою, зрештою, повинна стати розробка психологічних програм розвитку творчого потенціалу на різних рівнях, у різних сферах, а також розробка психологічних технологій активізації як індивідуальних, так і колективних творчих можливостей.

При цьому в даному контексті особливо важливим є аналіз таких психологічних аспектів та пов'язаних з ними моментів:

- загальний соціально-психологічний клімат різного масштабу (починаючи від усіх видів локального й закінчуючи загально-громадським, державним);
- врахування реальних психологічних детермінант творчої поведінки людини в сучасних умовах (інформаційні потоки, технізація, насичені комунікативні канали та ін.);

- активізуючі та мобілізуючі фактори творчої діяльності в ускладнених, кризових, а часом й екстремальних умовах;
- прогнозування розвитку та особливостей реалізації творчого потенціалу в різних масштабах та умовах.

Орієнтація на максимальне врахування психологічного фактору передбачає також і орієнтацію на здійснення комплексного підходу, що водночас дозволить підвищити достовірність врахування усіх цих тенденцій та явищ, а також певним чином формалізувати окремі суто психологічні феномени шляхом введення хоча б орієнтовних коефіцієнтів.

Оскільки мова йде про творчий потенціал, закономірним є питання про сучасні наукові уявлення про нього, його зміст, його структуру, не кажучи вже про можливості його розвитку, збагачення та реалізації.

Слід одразу зазначити, що палітра визначень творчого потенціалу, з одного боку, не дуже багата, а з іншого, як це зазвичай буває у психології, – різнопланова, а часом характеризується не тільки туманністю, а й суцільними суперечностями. Не вдаючись до розгорнутого аналізу, зупинимось на деяких важливих питаннях.

В етимологічному плані під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.). У цьому відношенні, мабуть, немає потреби дискутувати з приводу того, що у найпростішому, найкоротшому варіанті можна говорити про творчий потенціал як про ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. В нашому концептуальному визначенні, коли ми розглядаємо поняття «творча людина», то маємо на увазі, що ця людина потенційно здатна до творчості. Інша річ у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку.

Цілеспрямованих визначень творчого потенціалу в психологічній літературі дуже мало – найчастіше про нього говориться як про утворення, що саме по собі зрозуміле. Але це далеко не так і тут не потрібно вдаватися до якихось витончених аналітичних розробок, а варто просто переглянути термінологічні масиви у відповідній літературі. При цьому може навіть скластися враження, що дослідники – ми говоримо лише про тих, хто досліджував чи досліджує проблеми творчості – уникають, обминають такі визначення, навіть бояться наблизитися до такої справді утаємниченої структури як творчий потенціал. У чому тут справа?

Перш за все, й поза всяким сумнівом, головне, що творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно, так само як, скажімо, й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, ми добре розуміємо, що й сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною,

а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін.

Але ж реальне буття вимагає від нас усе більш точного прогнозування наших творчих можливостей, бо ж не виключено, що творчі можливості – це наш останній ресурс у поєдинку зі створеним нами світом і з самими собою. Тому перед психологією стоять дуже відповідальні та складні завдання – здійснення глибокого наукового аналізу творчості та творчого потенціалу.

В цьому плані, як це засвідчують наші багаторічні дослідження, особливу увагу слід приділяти діагностиці, формуванню та стимулюванню творчих умінь (стратегій, тактик) та навичок в діяльності особливості, пов'язаної з розумінням, аналізом нової інформації, становленням когнітивної готовності до її творчої інтерпретації, а в цілому – до вироблення ефективної психологічної культури сприймання.

Слід сказати, що в останні десятиліття ХХ та вже на початку ХХІ століття психологічна наука цілеспрямовано, хоча і не завжди в адекватних масштабах, намагається не лише дослідити загальні особливості творчої діяльності, але й розробити спеціальні засоби, прийоми, методи та технології стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих здібностей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем. Називаючи тут імена таких, наприклад, фахівців як А.В. Брушлінський, Е. де Боно, Г.Я. Буш, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров, я хотів би особливо підкреслити внесок у подібні дослідження одного зі світових корифеїв психології творчості Я.О. Пономарьова, але не тільки у загальному плані, а й у зв'язку з принципово важливими тезами, якими він закінчував одну зі своїх останніх праць, коли підводив підсумки можливих перспектив впровадження ідей психологічної теорії творчості: «в якості можливих практичних застосувань структурно-рівневої теорії психологічного механізму творчості можна представити низку наслідків, які впливають з цієї теорії, що слугують цілеспрямованому управлінню творчим процесом, нарощенню творчого потенціалу дітей та його діагностуванню...» (Пономарьов Я. А., 1976, с.164).

Аналіз досить значного масиву літератури з проблем творчості, яка в останні десятиліття виокремилася в самостійний комплексний напрямок на межі психології, педагогіки, акмеології, філософії, медицини та деяких інших наук (звісно, що психологія в цьому комплексі домінує), дозволяє зробити, зокрема, висновок про те, що соціально-економічні перетворення значною мірою стимулюють необхідність постійного розв'язання нових надзвичайно складних завдань: людині сьогоденного, а тим більше завтрашнього дня вже не лише бажано, а навіть необхідно оволодівати творчими вміннями, стратегіями та тактиками як інструментарієм у професійній та й у інших видах діяльності. На ту обставину, що творчість потрібна людині не лише для створення романів, картин, симфоній, побудови наукових гіпотез та ін., але й для того, щоб просто виживати, вже понад 20 років тому прямо звернув увагу Б. Ф. Ломов, як на положення, яке можна вважати цілком очевидним.

Зосередивши на цій проблемі спеціальну увагу, ми намагалися впродовж

досить значного часу дослідити деякі, як видається, особливо важливі складові системи творчості – процес, продукти, стимули, творчу особистість, творчу обдарованість. Узагальнюючи отримані результати та використовуючи дані багатьох інших авторів, ми намагаємося здійснити хоча б ескізну розробку загальної концепції творчої людини, яка формувалася протягом ХХ століття, особливо в його другій половині, – людини, орієнтованої, в першу чергу, саме на здійснення творчої, перетворюючої діяльності як діяльності для неї натуральної, сутнісної й визначаючої сенс її професійного та повсякденного існування.

Творча людина розглядається нами 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.

Нами була розроблена методика КАРУС (назви стратегій: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальна стратегія – випадкові підстановки), яка базується на використанні в технічній творчості основних стратегій конструкторської діяльності, а також включає прийоми, які викликають труднощі, моделюючи реальну творчу ситуацію.

Важливою психологічною характеристикою системи КАРУС є навчання із застосуванням утруднюючих умов. Для цього нами був розроблений ряд спеціальних методів, коротка характеристика яких приводиться нижче.

Метод часових обмежень ґрунтується на врахуванні істотного впливу часового фактору на розумову діяльність (втім, не лише на розумову). Наші дослідження показали, що без обмеження в часі суб'єкт знаходить кілька варіантів рішення завдання, продумує в деталях свої дії, а також якості та структури об'єктів, які шукає. При наявності обмежень в часі, як правило, рішення або може спрощуватися – суб'єкт обмежується використанням того, що він найкраще знає (частіше це застосування шаблонного варіанту), або ж, рішення певною мірою деформуються; за характером цих деформацій можна судити про загальні тенденції розумової діяльності людини. Існують різні групи досліджуваних, які по-різному реагують на часові обмеження. В одних вони викликають підвищення активності й досягнення навіть більш високих результатів, ніж у «спокійній» обстановці; інші (їх найбільше) по-різному змінюють свою поведінку, знижують результати і не завжди досягають кінцевого результату; на третіх часові обмеження здійснюють гальмівний, свого роду шоківий вплив, у них виникають сумніви, вони піддаються паніці й швидко відмовляються від рішення завдання.

Метод раптових заборон (МРЗ) полягає у тому, що досліджуваному на тому чи іншому етапі забороняється використовувати у своїх побудовах певні механізми. Цей метод також є досить ефективним, оскільки руйнує штампи, позбавляє можливості застосовувати добре відомі досліджуваному типи пристроїв, вузлів, деталей. Так, у професійних конструкторів цілком природно формуються певні стилі діяльності, що включають використання тих або інших прийомів, конкретних механізмів. Застосування МРЗ буде сприяти їх «розхитуванню», руйнуванню.

У ході адаптації досліджуваних до застосування цього методу знову починають вимальовуватися ті тенденції в діяльності, які є для них звичними, сформованими. Інакше кажучи, по мірі вирішення завдань сформований стиль діяльності, «усмоктуючи» нові прийоми, проявляється знову. В цілому ж застосування МРЗ сприяє виробленню важливого вміння змінювати свою діяльність залежно від конкретних обставин.

Метод швидкісного ескізування так чи інакше включається нами в усі інструкції, коли ми пропонуємо учням вирішувати нові завдання й ставимо перед собою ціль діагностувати особливості їхньої розумової діяльності. У подібних випадках за інструкцією потрібно часто малювати все те, що учні уявляють подумки в той або інший момент. Може бути запропоновано безупинно «малювати» процес міркування – зображувати всі конструкції, які спадають на думку. Завдяки цьому прийому можна точніше судити про трансформації образів, встановлювати ті значення, що мають поняття й зоровий образ певної конструкції. Самих учнів це привчає до більшого контролю своєї діяльності, регулювання за допомогою образів процесу творчості.

Метод нових варіантів полягає у вимозі вирішувати завдання по-іншому, знаходити нові варіанти рішення. Це завжди викликає додаткову активізацію діяльності, націлює на творчий пошук, тим більше, що можна просити знайти новий варіант і тоді, коли вже є п'ять-шість і більше рішень. Потрібно відзначити, що цей методичний прийом можна застосовувати на будь-якому етапі – не обов'язково тільки після того, коли суб'єкт прийшов до цілковитого рішення (в ескізному варіанті). Тоді цей метод може стати одночасно й різновидом методу раптових заборон.

Метод дефіциту інформації застосовується тоді, коли ставиться завдання особливої активізації діяльності на перших етапах рішення. У цьому випадку вихідна умова завдання представляється зі значним браком даних, необхідних для початку рішення. Так, в умові завдання можуть бути пропущені ті або інші істотні функціональні й структурні характеристики вихідних даних (напрямок руху, форма, швидкість обертання). Важливою модифікацією цього прийому є використання різних форм подання вихідної умови. Як відомо, у найбільш зручному вигляді умова конструкторського завдання містить у собі текст і схему (малюнок). Але можна спеціально пропонувати завдання, вихідні умови яких пред'являються лише у графічній або лише у текстовій формі. Особливо ефективним це може бути при вивченні особливостей розуміння, при виявленні наявного запасу знань учнів.

Метод інформаційної перенасиченості ґрунтується на свідомому включенні зайвих відомостей у вихідну умову завдання. Різновидом цього методу є підказка, що подається усно і містить у собі зайві дані, що лише відволікають від корисної інформації. Викладач сам вирішує, як застосувати цей метод: він може запропонувати учням вибрати потрібну їм інформацію або ж не говорити про те, що в умові є надлишок інформації.

Метод абсурду полягає в тому, що спеціально пропонується таке завдання, яке не може бути вирішене. Типовими варіантами абсурдних завдань є завдання

на побудову вічного двигуна. Можна застосовувати й завдання, які є відносно абсурдними (наприклад, запропонувати сконструювати пристрій, який можна застосовувати зовсім з іншою метою, ніж це потрібно за умовою). Це допомагає боротися з усталеними мисленнєвими кліше і при вирішенні кожного завдання виходити на рівень творчості.

Метод ситуативної драматизації полягає у тому, що залежно від конкретного педагогічного задуму і процесу розв'язання завдання вводяться певні зміни в хід рішення. Ці зміни призначені для утруднення діяльності учня й можуть бути найрізноманітнішими, починаючи від питань, які ставить викладач («питання-перешкоди»), і закінчуючи різними, не передбаченими звичайною процедурою, вимогами. Метод раптових заборон є різновидом даного методу.

Кожен з названих методів може поєднуватися з іншими й мати ряд модифікацій. Тут важливо мати на увазі, що творча діяльність людей, конкретні дії, що характеризують специфіку мислення, лише частково залежать від умови, а здебільшого відображають особистісні установки, стратегії суб'єкта, стиль його творчої діяльності.

Більш детально методика КАРУС представлена в численних публікаціях (В. О. Моляко), а тут ми подаємо конкретні рекомендації відносно цілеспрямованих методичних прийомів організації педагогічної роботи по формуванню умінь творчого сприймання на різних вікових рівнях (дошкільники, школярі, студенти).

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (Біла І. М.)

Для виникнення задуму дитині важливо мати яскраві враження, певні уявлення, джерелом яких є різноманітний предметний та природний світ, соціальні явища, література, різні види діяльності тощо. Досвід свідомості малюка розширюється за рахунок виникнення у його сприйманні образів та феноменів. Саме у дошкільному дитинстві, коли вся або майже вся інформація є для дитини новою, а категоріальна система ще не сформована, всюди у ході пізнання з'являються нові уявлення, феномени сприймання дійсності. Враховуючи закономірності генезису дітей, розвитку їх сприймання, О. В. Запорожець порівнював становлення психіки дитини з багатоповерховим будинком, у якому не можуть бути міцними надбудовані поверхи без фундаменту, а пропуски поверхів загрожують обвалом всієї будівлі. Виходячи з того, що діяльність будує психіку, О. М. Запорожець ратував за ампліфікацію психічного розвитку дітей в їх діяльності, у першу чергу за ампліфікацію їх перцептивних процесів.

На думку науковців, О. В. Запорожця та його співробітників (З. М. Богуславської, Л. А. Венгера, В. П. Зінченка, Я. З. Неверович, М. М. Поддякова, Г. Г. Рузької), період досвідного пізнання дуже важливо не пропустити, не проігнорувати, а збагачувати і наповнювати найбільш значимими формами та способами пізнавальної діяльності. Безпосереднє сприймання, спостереження, розширення чуттєвого досвіду, пам'яті дітей новими образами забезпечить основи їх мисленнєвих дій, формування суджень, міркувань,

розвиток їх творчої діяльності. Адже відомо, що сенсорна та інтелектуальна частини розумового виховання можуть реалізуватися лише у нерозривному зв'язку, оскільки самі процеси сенсорного та інтелектуального розвитку дитини тісно взаємопов'язані. Важливо не тільки наповнювати життя дітей враженнями, але й створювати їм умови для глибшого освоєння оточуючого, формувати вміння бачити характерні особливості предметів, явищ, їх взаємозв'язок, підштовхувати до бачення нового.

Згідно В. О. Моляко, творче сприймання – це процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більшій чи меншій мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. При цьому виділяються варіанти його прояву: сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково (цей варіант цілком стосується сприймання у дошкільника), або ж віднайдення при сприйманні чогось невідомого, нових елементів, ознак та т. ін. [6].

Найефективнішим способом реалізації завдання виховання творчого сприймання може бути організація щоденного набуття, розширення досвіду дітей та його використання. Важливо заохочувати природне прагнення дітей досліджувати властивості та якості різних матеріалів, експериментувати, винаходити. Формування перцептивного досвіду дошкільників, супровід їхнього розвитку у першу чергу передбачає підтримку та заохочення пізнавальної, дослідницької активності. При цьому важливою передумовою є створення розвивального середовища, що сприяє активізації пізнання, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Створити розвивальний життєвий простір, середовище означає забезпечити сукупність умов, атмосферу, якнайсприятливішу для прогресивного розвитку свідомості, поведінки дошкільника, реалізації його потенційних можливостей та збагачення знаннями, практичними навичками, а також позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують реалістичні образи світу і власного «Я».

Супровід, регуляція перцептивної діяльності дошкільників передбачає не суворе управління засвоєнням знань шляхом використання узагальнених алгоритмів, які містять принципи розв'язування певних класів проблемних задач. Наприклад, навчаючи дітей обстеженню предметів, їм пропонують дотримуватись певної послідовності дій:

1. Сприймання предмета в цілому, створення загального уявлення про нього.
2. Виділення основних частин предмета, з'ясування їх особливостей (форма, розмір, розташування).
3. Визначення просторового розміщення одних частин предмета стосовно інших (вище., ліворуч...).
4. Виділення допоміжних і дрібних частин, визначення їх просторового розміщення відносно основної частини.
5. Повторне цілісне сприймання предмета, закріплення враження про нього [7, с. 11].

Застосування узагальненого алгоритму створює у дитини широку орієнто-

вну основу діяльності обстеження та експериментування. Позитивний вплив алгоритму сприяє правильному структуруванню цих видів діяльності. А на цій основі формується раціональний спосіб перцептивної діяльності.

Навчання обстеженню предметів важливо поєднувати з експериментуванням із ними. Експериментування доповнює уявлення дитини про властивості предметів (особливо їх тактильні якості), прискорює орієнтування у сенсорних еталонах, а також розвиває здібність до співвідношення їх із реальними предметами. «Діти стають дослідниками, думка постійно пов'язана з найтоншими трудовими операціями рук, і цей зв'язок (рука розвиває мозок) відіграє справді рятівну роль для тих, кому дуже важко вчитися і хто був би приречений, якби не спеціальна скерованість навчання – розвиток розуму...» [8, т. 1, с. 98].

Починаючи з молодшого віку, дітям пропонують схему, що представляє собою набір карток, які алгоритмізують сприймання об'єктів, їх властивостей. Зокрема:

1. Колір (на картці зображено кольорові плями нечіткої форми, щоб увага фіксувалася саме на кольорі і не відбувалось змішування понять «колір» і «форма»).

2. Форма (зображено нерозфарбовані геометричні фігури, щоб увага дітей концентрувалась тільки на формі).

3. Величина (два предмети контрастної величини).

4. Вага (два предмета різні за вагою – легкий та важкий).

5. Матеріал (на картці наклеєні різні макети матеріалів у вигляді квадратів: дерево, тканина, папір, фольга).

6. Частина предмета, його будова (деталізований предмет, деталі якого зображені окремо).

7. Властивості поверхні (показано кисті рук).

8. Узагальнення (на карточці намальовано речі, які належать до однієї групи, що виконують одну функцію, наприклад, предмети одягу чи домашні тварини).

9. Використання предмета (зображено знак питання).

Також доцільним є застосування алгоритму, схеми для визначення властивостей предметів, що складається з таких блоків: товщина, прозорість, міцність, шершавість, сипучість, твердість, важкість, водостійкість, пружність тощо [2, с. 330].

Згодом завдання обстеження можна поступово ускладнювати: від уміння діяти самостійно у відповідності з заданим алгоритмом й отримувати результат – до вміння складати алгоритм у відповідності з моделями; від уміння визначати, аналізувати структуру, властивості, особливості взаємодії ознак предмета – до вміння представляти їх у системі взаємозв'язків та взаємозалежностей (будова, функціонування, призначення, існування в часі та просторі тощо). Такі схеми можна використовувати окремо та у комплексі з іграми, спрямованими на розвиток навичок обстеження об'єктів та активізацію дій експериментування з ними.

Організація спостережень дітей за навколишнім життям, знаходження того, що може бути відображено в результатах їх діяльності є, на думку Н. О. Ветлугіної, важливою педагогічною умовою формування творчості. Розвиток способів «вслуховування», «вдивляння» в образний світ мистецтва, в звуки та фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається

творчість дитини [10, с. 9]. Орієнтиром для організації здобуття сенсорного досвіду є і японська педагогіка художнього виховання, де велику увагу приділяють формуванню різних перцептивних дій. З цією метою в Японії, де пріоритетним та перспективним напрямком освіти є розвиток чуттєвого досвіду дітей, використовують систему уроків споглядання, які є засобом розвитку уміння вдивлятися, бачити та спостерігати. Все це здійснюється на реалістичній основі в процесі пізнання явищ природи. І, як наслідок, учень 2-го класу користується фарбами 36-ти кольорів та знає назву кожного з них [3].

Враховуючи вищесказане та спираючись на результати емпіричного дослідження, ми розробили систему творчих завдань-ігор, що стимулюють розвиток перцептивної сфери. Весь комплекс пропонованих завдань має на меті цілеспрямовану активізацію сенсорно-перцептивних, мисленневих процесів (розвиває вміння спостерігати, виділяти, аналізувати структурні, функціональні властивості об'єктів, порівнювати їх, шукати схожість, подібність, аналогічність, відмінність та способи поєднання) при опорі на високу чутливість психіки дитини-дошкільника й передбачає становлення базису сенсорного досвіду, мисленневих дій, творчого бачення світу.

Переходимо до детального опису практичних завдань, творчих ігрових вправ (інформаційно-рецептивних, репродуктивних, дослідницьких, евристичних), які пропонуємо використовувати як у системі, так й епізодично, в залежності від успішності їх виконання дітьми.

Відкрий красу (милування)

Метою завдання є формування у дітей уміння уважно вдивлятися у навколишнє, зосереджувати свій погляд на звичайних та незвичних, малопомітних явищах, об'єктах природи, довкілля. Серед об'єктів милування чільне місце займають символічні об'єкти – калина, береза, барвінок, чорнобривці тощо. Це наближає дітей до розуміння естетичної своєрідності українського краєвиду, загострює сприймання та пробуджує мислення дітей.

Дослідник

Діти обирають будь-який предмет і починають його вивчати. Кожен повинен почергово виділяти у ньому якусь властивість, ознаку, особливість у порівнянні з іншими предметами. Наприклад, потрібно назвати цей предмет і сказати, навіщо він потрібен; які його основні ознаки: колір, форма, розмір; який він на дотик, на запах, на смак; з чого зроблений; схожий «на», відрізняється «від»; що станеться, якщо його кинути в воду, з п'ятого поверху, вдарити по ньому тощо.

Для чого?

Дітям пояснюють, що кожен об'єкт має своє призначення, свою функцію. Демонструючи різноманітні предмети, дорослий просить відповісти на запитання: «Для чого служить?», «Чим може бути?», «Що уміє робити?»

Таблиця сприймання

Підберіть картинки (предмети) та фотографії, що відповідають за змістом різним частинам тіла та видам сприймання. Наприклад, електрична лампочка, сонце, ліхтар – око; радіо, баян – вухо; квітка, одеколон – ніс; яблуко, морозиво – язик; печатка, олівець – рука і т. ін. Різні відчуття діють у сукупності й пред-

ставляють нам інформацію про предмети, оточуючий світ.

Що чути?

Дана вправа вчить зосереджуватись, сприймати звуки, аналізувати їх, а також сприяє розвитку спостережливості, довільності, вмінню шукати аналогії за допомогою слухового аналізатора. Дітям пропонують прислухатись до звуків у навколишньому середовищі. Їх підводять до усвідомлення того, що краса оточуючого світу є джерелом музики, а все, в тому числі звуки, містять у собі певні елементи конструювання.

Аромати природи

Завдання розвиває чутливість нюхового аналізатора, вміння створювати асоціації за запахом. Під час прогулянки дітям пропонують завмерти, заплющити очі та відчутти пахощі природи. Наприклад, чим пахнуть осінь або весна, ліс чи річка, вітер і дощ.

Що в мішку (піску)?

Гра розвиває здатність створювати образ предмета за його словесним описом, а також уміння виділяти істотні ознаки предмета за його тактильним сприйманням.

Ведучий (дорослий або дитина) описує один із предметів, що лежить у торбинці (або закопаний у піску), а потім пропонує дитині знайти його на дотик. Коли дитина знайде описаний предмет, слід обговорити з нею, чи справді названі ознаки є істотними і які важливі, на її думку, деталі не були названі.

Реклама

Дитина обирає будь-який предмет і намагається назвати всі його позитивні якості та функції, що допоможуть привернути до нього увагу.

Що ми задумали?

Дорослий або ведучий обирає предмет, який діти будуть відгадувати. Діти задають запитання типу: «Де можна використовувати?», «Тоне чи ні?», «Більший від людини чи ні?», «Зі скількох деталей складається?» і т. ін.

Виставка

В уявній ситуації (виставка-показ) за вибором дитина представляє, описуючи всі характерні якості, функції, будову та інше різних речей (побутових приладів, машин) за бажанням.

Чарівник

Творче завдання передбачає створення уявної ситуації: Чарівник-лісовик усе довкола зачаклував. Дорослий пропонує розглянути предмети, об'єкти й здогадатись, чим вони були раніше, поки не потрапили до рук чарівника.

Розвивай спостережливість

Використовуючи проблемні запитання та елементи змагання, дітей просять подивитись довкола і знайти об'єкти, які, наприклад, мають одну або декілька спільних ознак, наприклад, легкі або круглі, м'які, дрібні і т. ін. Діти знаходять об'єкти такі самі як сонце, небо, гора, вогонь, їжак; ті, що можуть літати, показувати інформацію, писати на папері, рушити споруди і т. ін.

Світ речей

Діти розглядають різновиди речей, об'єднаних однією назвою (папір, тка-

нина, пластмасові предмети тощо). При цьому відмічають найбільш явні відмінності їх видів (колір, структура поверхні тощо). Досліджують характеристики, експериментуючи: зминають (визначають відмінності при зминанні), розрізають (порівнюючи зусилля), рвуть на частини, опускають у воду, малюють на них і т. ін. Дітям пропонують встановити залежність використання матеріалу від його властивостей і якостей.

На що схоже?

Експериментатор пропонує пильно придивитись до знайомих об'єктів, явищ природи і знайти в них щось нове, порівняти їх із раніше відомими за різними ознаками – знайти аналоги. Спрямовуючи спостереження, мисленнєву стратегію, дітей орієнтують на певну характеристику заданого об'єкта, потім просять сказати, на що він схожий, тобто пропонують знайти аналоги за визначеними ознаками. При цьому використовують схему-алгоритм:

1. Певне абстрагування предмета (явища) від природної функції, обстеження, виділення типових властивостей, функцій.

2. Встановлення асоціативних зв'язків за формою, кольором, розміром, фактурою, функцією з добре відомими побутовими предметами або природними об'єктами.

3. Розпізнавання, передбачення певної збіжності окремих природних елементів, об'єднання їх за неосновними, побічними асоціативно-образними зв'язками, тобто знаходження аналогій [2; с. 337].

Поясни схожість

Завдання має на меті розвиток асоціативного мислення, уміння виділяти ознаки та характеристики об'єктів-аналогів, розвиток зв'язного мовлення дошкільників.

1. Діти розглядають природний об'єкт або явище й пояснюють, чому вважають його схожим на інші.

2. Пропонується знайти технічні об'єкти, створюючи які, люди використовували аналогії з живої природи. Наприклад: «На яку тварину чи пташку схожий підйомний кран, автомобіль, гелікоптер, потяг, підводний човен тощо?»

Порівняй предмети

Дітям дають можливість розглянути два об'єкти чи явища та визначити, чим вони схожі й чим відрізняються. Необхідно вказати якомога більше ознак (чи властивостей) відмінності та подібності, порівнюючи за кольором, за формою, розміром, функцією тощо. Починати вправу доцільніше з реальних об'єктів, а закінчувати поняттями, які їх позначають.

Знайди спільні функції предметів:

- телевізор, телефон, магнітофон, відеоплеєр;
- окуляри, мікроскоп, лупа;
- відро, каструля, чайник, тарілка;
- гудзик, двері, блискавка-застібка;
- свічка, лампочка, сонце.

П'ятий-зайвий (Ю. З. Гільбух)

Задачі передбачають спочатку вичленування суттєвих ознак певної групи

предметів, що мають одну й ту ж властивість. Оскільки таких предметів у кожній задачі декілька, то один виявляється зайвим.

Закінчи порівняння-метафору

Діти навчаються створювати власні метафори на основі даних порівнянь, їм пропонують порівняння, які вони мають закінчити: «Небо синє, наче ... (море, вода, ...)»; «Грім гримить, наче ... (їде віз чи трактор, б'є барабан, хтось стукає, ...)»; «Повітря тепле, наче ... (ковдра, чай, ...)»; «Сніг пухкий, наче ... (вата, ...)» і т. ін. Експериментатор просить пояснити порівняння.

Таємниця

Завдання-гра передбачає розвиток дій аналогізування та включає наступні дії учасників: Діти, порадившись між собою, обирають будь-який предмет із довкілля; розглядають його; обговорюють істотні ознаки, елементи; знаходять аналогії з іншими предметами. Потім повідомляють по черзі прикмети й аналогії, не називаючи самого предмета, ведучому (дитині), що має відгадати, про який об'єкт йдеться.

Підбери предмети

Діти аналізують предмети (їх зображення) за призначенням та функцією, знаходять і підбирають пари тих, які поєднані суттєвим зв'язком (наприклад, для гри, зображувальної діяльності тощо).

Пантоміма (вправи з пластики рухів)

Ігри на перевтілення дитини в уявні об'єкти сприяють розвитку уміння спостерігати за об'єктами, помічати їх характерні особливості, наслідувати їх, розуміти мову жестів, тобто розвивають емпатію. Експериментатор пропонує дітям пригадати те, що вони бачили під час прогулянки і показати, як: горобець п'є з калюжі воду або як він чистить пір'ячко; повільно падає листя з дерева; літають різні птахи, метелики; росте квітка; котик радіє сонечку тощо.

Море хвилюється

Завдання виконується без слів та міміки, використовуються тільки рухи тіла. Кожне завдання починається словами: «Море хвилюється раз, море хвилюється два, море хвилюється три, фігура, що в морі (в небі, на березі, і т. ін.): на місці замри». Діти завмирають у характерних позах, що відтворюють предмети, тварин чи дії, притаманні заданим умовам.

Вправи «хатка-йога»: «дерево», «метелик», «рибка», «крокодил», «лев» і т.п.

Дитина як тілесно-духовний суб'єкт є, за словами К. С. Станіславського, свого роду «космічною плазмою», що приймає будь-яку уявну форму. Вона може зобразити, втілити будь-який інший об'єкт. Це допомагає розвитку «рухової творчості» [2, с. 339].

Пальчикові ігри: «сонячні промені», «човник», «жук», «стіл», «замок», «їжачок», «окуляри» і т.і. [2, с. 340].

Покажи функцію предмета

На столі розкладають або показують різноманітні предмети. Потрібно жестами і мімікою зобразити функцію предмета. Наприклад, розчісувати коси уявним гребінцем, чистити зуби, копати лопатою тощо.

Перетворення

Дитина стає на місце названого дорослим об'єкта й за допомогою запитань передає його думки, почуття. Так, наприклад, комп'ютер (дитина) відповідає на запитання дорослого та дітей:

- Ти хто?
- Який ти?
- З чого складаєшся?
- Яку користь приносиш?

Домашнє завдання

Дошкільників просять уважно спостерігати за природою, оточуючими предметами, явищами та фіксувати ті, що здаються найбільш цікавими, незвичними. Отримані враження колективно обговорюють.

Система пропонує завдань, на нашу думку, є дієвим засобом розвитку у дітей багатоаспектного досвіду, спостережливості, перцептивних дій, естетичного смаку, вольових якостей та емоційної зацікавленості. У ході виконання завдань, діти оволодівають потужними засобами подолання психологічної інерції мислення творчого сприймання.

З метою ампліфікації розвитку дошкільника, активізації творчого сприймання дітей необхідно збагачувати різноманітними враженнями, створювати предметне середовище, сприяти розвитку спостережливості, вмінню бачити характерні особливості предмета, запам'ятовувати їх і відтворювати в процесі роботи. Вся справа в так званому сенситивному періоді становлення і стимулювання сенсорної, пізнавальної діяльності, перцептивної активності, фазі особливої сенситивності дитини до тих чи інших способів, видів діяльності, емоційної сприйнятливості знань, умінь, способів поведінки. Творчі завдання, що розвивають пізнавальну активність та активізують творчу перцептивну діяльність повністю задовольняють психологічні потреби даного віку.

Дитячі феномени сприймання, пізнання дійсності, що формуються у ході пропонуваної діяльності, згодом можуть стати яскравими зірочками знань дітей, передумовою їхніх інтелектуальних та творчих досягнень у майбутньому.

Рекомендації щодо активізації художньо-естетичного сприймання на етапі дитинства

Більш ніж науками, потрібно займатися (з дітьми) мистецтвами

Я.-А. Коменський

Шлях до мистецтва є в той же час дорогою до людяності

І.-Г. Песталоцці

Художньо-естетичне виховання, що передбачає цілеспрямований систематичний розвиток здатності дитини бачити красу навколишнього світу, вирішує ряд важливих завдань формування естетичного ставлення, навичок творчого сприймання, естетичних почуттів, художньо-творчих здібностей, основ естетичного смаку та передбачає взаємозалежність, взаємозумовленість таких компонентів:

- розширення художньо-теоретичних знань у галузі мистецтва;

- розвиток здатності адекватного сприймання дійсності, художніх образів;
- організацію художньо-творчої діяльності, побудованої на засадах її наскрізного характеру і поступового підвищення рівня її самостійності [4, с. 268].

Загалом науковці виділяють три рівня естетичного сприймання дітьми творів мистецтва.

На першому, нижчому, рівні дитина радіє зображенню знайомих предметів, які вона впізнала на картині. Мотив оцінки носить предметний, а в ряді випадків – практичний, житейський характер.

На другому рівні дитина починає не тільки бачити у творі, а й усвідомлювати елементарні естетичні якості, які роблять картину привабливою для неї. Мотив оцінки при цьому є елементарно-естетичним. Як гарне у картині вона оцінює колір, колірні поєднання, форму, окремі композиційні прийоми.

На третьому, високому, рівні естетичного сприймання діти здатні сприймати не лише зовнішні ознаки зображуваного явища, а й внутрішню характеристику художнього образу твору [5, с. 91].

В організації педагогічної роботи у галузі художнього сприймання необхідно враховувати особливості дитячого сприймання, а саме: його дифузність, не диференційованість; ототожнення себе з героями твору, предметами; емоційність, здатність до співпереживання, співчутливості, що важливо для розвитку ціннісно-емоційного ставлення до мистецтва; сюжетне сприймання, коли не відбувається руху від явища до сутності, за зовнішньою стороною (формою) дитина не завжди бачить підтекст, натяк, символ [4, с. 246]

Динаміка розвитку художнього сприймання у дітей визначається:

- наявністю певного обсягу художньо-естетичних знань;
- розвиненістю сприймання як розуміння єдності форми, змісту та світоглядного змісту;
- розвиненою уявою, образним баченням світу;
- активністю прояву асоціативності та емоційної пам'яті;
- умінням відтворювати художні образи, адекватні авторському;
- умінням перевести почуття в думку, слово [4, с. 254].

Щоб викликати найбільший інтерес дитини до художнього твору, зокрема до живопису, французька дослідниця Франсуаза Барб-Галль радить дорослому згадати власні приємні спогади про перше знайомство з картиною, власний ранній позитивний досвід занурення у світ мистецтва. Що завоювало увагу і викликало інтерес, де і за яких умов це відбувалося? Така емоційно наповнена розповідь дорослого не залишить дитину байдужою. Доцільно розповісти дитині, яка картина подобається, яка викликає певні емоції та фантазії. А далі можна йти слідом за роздумами самої дитини, звернути увагу на твір, який найбільше зацікавив малюка. Картина, що полюбилася, підігріває інтерес до інших, а також вчить кожного разу знаходити цікаві деталі, щось нове [1].

При знайомстві з творами Ф. Барб-Галль також радить враховувати вікові особливості сприймання, те, що приваблює дитину в цьому віці, а саме:

- різноманітні форми і кольори, як у конструкторі «Лего»;
- химерна тривимірність зображення;

- точне відтворення матеріалу (тканини, хутра, паперу), коли хочеться не тільки побачити, а й помацати;

- картини, на яких зображені люди, тварини, або легко впізнаванні предмети пейзажу (будинки, дерево, поле, сад і т.п.);

- картини, що показують людей у русі або в певних позах (сплячих, що біжать, танцюючих);

- відкрита передача емоцій у живописі будь-яких епох (сміх, плач, гнів, подив);

- прості композиції: одна центральна фігура і мінімум другорядних елементів);

- дрібні деталі (малюнки помічають їх у першу чергу) [1].

У цілому до мистецтва, пропонованого дітям, на думку Є. О. Фльоріної, висувається ряд вимог:

1. Мистецтво має бути високої художньої якості та мати ідейно-виховну цінність. «Смак не може розвиватися на посередніх речах, але тільки на найкращих», – казав І.-В. Гете. Високої якості мистецтва для дітей наполегливо домагався М. Горький.

2. Мистецтво для дітей має бути доступне їх сприйманню. Занадто складне мистецтво викликає напруження дитячої свідомості, призводить до неправильного розуміння образу й нервового стомлення.

3. Тільки реалістичне мистецтво з його ідейним, правдивим зображенням життя корисне дітям.

4. Мистецтво для дітей має бути багате і різноманітне за емоційним, смисловим змістом, а також за своїми виразними прийомами.

5. Твори мистецтва, що демонструються дітям, повинні бути позитивними, життєрадісними. У них не має бути місця песимізму, містиці, сентиментальності, а також грубості та жорстокості.

6. Мистецтво для дітей має вирізнятися простотою, ясністю, яскравістю образотворчих засобів. Воно має бути правдивим, позбавленим фальші, яка псує смак і характер дитини.

7. Мистецтво для дітей є носієм високих моральних якостей, але цей моральний зміст не повинен перетворюватися на моралізування, яке руйнує образ у дитячому сприйманні, знижує його моральний вплив на дитину.

8. Підбираючи художній матеріал, дорослому слід розраховувати на той інтерес, який воно може викликати. Інтересом в основному визначається і емоційне ставлення дитини, й пізнавальна цінність пропонованого їй художнього матеріалу [9].

Щоб допомогти сприйманню художнього твору, дітям пропонуються різноманітні запитання, як от до прикладу:

Про що говорить ця картина? Про що вона розповідає? (Питання загалом зосереджуються на сюжеті, темі чи історії розглянутого артефакту: Яка пора року на картині? Що відбувається на картині? Чим займаються головні герої? Які об'єкти на картині ви впізнаєте?);

Що Ви відчуваєте, коли дивитесь на це? А що потім?

Можна пропонувати дітям ряд різноманітних засобів активізації розвитку зацікавленості творами мистецтв. Наприклад:

1. Віконце «для підглядання». У листку паперу (конверта) такого ж розміру, як і плакат (листівка) з репродукцією картини, прорізається віконце, яке має припадати навпроти цікавої деталі твору живопису.

2. Виставка. Порожню стіну або стінку шафи чи іншу вертикальну поверхню в приміщенні можна перетворити на «музей», розташовуючи набори репродукцій середньої величини на рівні дитячих очей. Аналогічно на горизонтальній поверхні можна організувати ярмарок ремісничих виробів.

3. Читання книжок про музей.

4. Мозаїчні головоломки («пазли») із зображеннями художніх картин.

5. Колекціонування листівок, демонстрування своїх колекцій.

6. Сортування наборів поштових листівок з репродукціями творів мистецтва.

7. Демонстрації дрібниць, що мають відношення до високого мистецтва (картинки, закладки, значки).

8. Подорожі, спостереження тощо.

9. Знайомство з професійними художниками.

10. Спостереження мистецтва в житті співтовариств – сусідів, земляків і т.п.

11. Ілюстрації літературно-художніх творів [1].

Важливими є умови та принципи художнього виховання дітей, що сприяють розвитку естетичного, творчого сприймання, а саме:

- єдність емоційного і пізнавального, змісту та форми;

- вивчення дитини, своєрідності її здібностей, естетичного сприймання;

- повноцінність, багатство, різноманітність естетичного сприймання і творчості дитини;

- наочність (використання повною мірою образних засобів кожного виду мистецтва);

- увага до дитячої ініціативи, самостійності у творчості;

- правильне поєднання колективного та індивідуального в керівництві художнім сприйманням, естетичним вихованням;

- інтеграція різних видів мистецтва;

- взаємодія всіх навчально-виховних інститутів та співтовариств дошкілля.

Перерахувавши всі закономірності та передумови формування навичок художньо-естетичного сприймання у дошкільників як основи їх світосприймання, ми не припиняємо агітувати всіх дорослих, причетних до дитинства, залучати дітей до мистецтва й використовуємо у якості гасла цитату ГленаДоумана: «Наскільки б кращим став світ, якщо б голод пізнання трирічної дитини задовольнявся не тільки МіккіМаусом і цирком, а й творами Мікеланджело, Мане, Рембрандта, Бенуара, Леонардо да Вінчі!» [3, с. 17].

ЛІТЕРАТУРА

1. Барб-Галль Ф. Как говорить с детьми об искусстве / ФрансуазаБарб-Галль. – Издательство: Арка, 2012. – 192 с.

2. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – с. 431. – Бібліогр. 494.

3. Біла І. М. Досвід становлення талантів у Японській державі: Серія «ПРО-

світ» / І. М. Біла. – К : Інститут обдарованої дитини, 2011. – 36 с.

4. Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 441 с.

5. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студентов / Т. Г. Казакова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.

6. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / за ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С.7-14.

7. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1976.

9. Флерица Е. А. Основные принципы художественного воспитания детей / Е. А. Флерица // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 8-13.

10. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 170 с.

ОПТИМІЗАЦІЯ СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР (Ваганова Н. А.)

Ці рекомендації побудовані на спеціальних розробках, присвячених проблемі сприймання, зокрема загальним особливостям сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур, що подаються у різних формах та за різним обсягом. Серед пізнавальних процесів сприймання займає місце першоджерела інформації у цілісному процесі пізнання, особливо це стосується дошкільного віку, коли сенсорні процеси є ведучими при ознайомленні дітей з навколишнім світом. Так, через відчуття і сприймання, які є основою пізнавальної діяльності, дошкільник отримує перший досвід, перші знання, накопичуючи й перероблюючи сенсорну інформацію, у процесі обробки якої у дитини формуються уявлення про оточуючу дійсність, предмети та явища навколишнього середовища, їхні властивості та взаємодії. Подальша переробка цих уявлень відбувається вже за допомогою мислення, уяви, пам'яті.

Розвиток сприймання передбачає, в першу чергу, формування активного сприймання, що пов'язане з активізацією перцептивної діяльності дітей та стимуляцією їх пізнавального інтересу. Вчити дітей сприймати – значить вчити їх порівнювати предмети, об'єкти, піддавати їх аналізу, синтезу, виділяти в них головне, суттєве від другорядного, несуттєвого, узагальнювати. Для цього необхідно чітко ставити запитання в процесі ознайомлення і виділення головного: “Що це?”, “Як ти думаєш, що головне?”, “На що схоже?”, “Пригадай... подумай... чому ти так вважаєш?”. У процесі навчання слід провести серію занять із формування вмінь та навичок аналізу нової інформації, в яких вчити дітей спе-

ціально визначати предмети, відділяти їх знайомі чи незнайомі ознаки. Давати дітям запитання-вказівки: Що ти знаєш найкраще, а що тобі незнайоме? Вчити простим аналогіям: Що ти бачив? Порівняй з тим, що ти знаєш, що тобі знайоме? Для цього необхідно: навчати визначати властивості та ознаки предметів; навчати їх порівнювати і класифікувати; вчити розв'язувати задачі за різними видами аналогій. Які види аналогій доступні дошкільникам? Це аналогії за властивостями; за функціями; за образами; за відношеннями. За нашими дослідженнями у дітей дошкільного віку більш переважають види аналогій за функціями (наприклад, дім-нора-вулик-гніздо) та образами (наприклад, бабка – вітряна дівчина, Карлсон – гелікоптер).

Будь-яке «складне» сприймання є розв'язанням певної перцептивної задачі, яке виходить з тих або інших чуттєвих даних, з тим щоб розтлумачити їх. Так, у процесі сприймання дитина-дошкільник вирішує різні задачі пізнання предметів і явищ. Сама елементарна форма пізнання це більш менш автоматичне пізнання у дії, яка виявляється у вигляді адекватної реакції на звичний подразник. Наступним ступенем є пізнання, яке пов'язане з відчуттям знайомості, але без можливості ототожнення нового предмету з раніше сприйнятим. Нарешті, вищим ступенем пізнання є ототожнення нового предмету з предметом, сприйнятим раніше. Останній ступінь процесу пізнання зазвичай називається пізнанням. За способом розв'язання задачі пізнання діляться на два види: 1) ті, що вирішуються за допомогою перевірки, виділення ознак і процес сприймання відбувається суцесивно, розгорнено в часі; 2) і задачі, що вирішуються шляхом порівняння з деяким еталоном і процес сприймання відбувається симультанно, майже миттєво, що визначається характеристиками еталону. При суцесивному способі пізнання проводиться поелементне обстеження об'єкту, поступове виявлення пізнавальних ознак, що характерно саме для дітей дошкільного віку. До перцептивних задач відносять: виявлення, впізнання, пошук і ідентифікація елементів (відношення) середовища, порівняння наявних елементів ситуації та їх інтеграція в єдине ціле, оцінка величини, форми, кольору навколишніх предметів та ін.

Для оптимізації сприймання необхідно також вчити дітей розв'язувати будь-які пізнавальні задачі за різними видами асоціацій (за суміжністю, подібністю, контрастом) та визначати якості і ознаки предметів, порівнювати їх і класифікувати. Своєрідність дошкільного віку в розв'язанні пізнавальних задач полягає в тому, що саме розв'язання задачі відбувається не в контексті особливої пізнавальної діяльності, а спонукається практичними ігровими мотивами (особливо є характерним для молодших дошкільників). Так, ще О. В. Запорожець підкреслював, що саме у дошкільному віці спостерігається тенденція перетворити будь-яку пізнавальну задачу в ігрову, керуючись мотивами практичної ігрової значущості. І тільки в старшому дошкільному віці ситуація вже змінюється: сам процес гри може вже відходити на другий план, а основна задача для дітей полягатиме у розумінні принципів розв'язання самої пізнавальної задачі. Так, старший дошкільник вже може ставити спеціальні цілі щодо пізнавальних функцій, наприклад: щось розглянути (сприймання), щось прослухати та

запам'ятати (пам'ять), бути уважним (увага) та ін., у дитини виникають вже внутрішні інтелектуальні дії (внутрішній план) і перші спроби розмірковувати (мисленнєвий процес розміркування), в ході яких формуються перші поняття.

Перебіг процесу сприймання залежить як від рівня знань, попереднього досвіду так і від рівня сформованості мисленнєвих стратегій (у старших дошкільників – ще тільки “передстратегій”), які визначають успішність розв'язання дитиною перцептивних задач. Системоутворюючим компонентом є операціональний компонент, який включає мисленнєві передстратегії старших дошкільників, а саме тенденції до аналогізування, комбінування, реконструювання. Формування цих “передстратегій”, а також стимуляції за допомогою використання різноманітних прийомів сприяє розвитку та оптимізації такої складної пізнавальної діяльності як процес творчого сприймання. Не менш важливу роль у процесі оптимізації відіграє також регулятивно-особистісний компонент, а саме особистісні чинники суб'єкта, його мотивація, пізнавальна активність, індивідуально-типологічні особливості – формування позитивної мотивації, активно-го пізнавального інтересу буде сприяти розвитку сприймання дітей.

Дослідження особливостей перебігу процесів сприймання, так само як і інших перцептивних процесів, пов'язане зі значними труднощами у встановленні більш-менш об'єктивних, надійних прикмет реального їх протікання. Зрозуміло, при вивченні цих процесів у дошкільників ці труднощі набувають особливого значення: рефлексивні процеси у дітей розвинуті незначною мірою, а на запитання, які їм ставлять, вони найчастіше відповідають короткими «так» або «ні», «не знаю». Тому, по-перше, ми робимо особливий наголос на суб'єктивності сприймання, маючи на увазі, що воно може бути неповним, неточним, неадекватним, й по-друге, на цьому віковому рівні в багатьох випадках рано говорити про високий рівень адекватності у процесах сприймання, зокрема через те, що діти схильні до фантазування, імпровізації, включення в контекст своїх міркувань блоків інформації з різних джерел, особливо з телеекрану, а також з розповідей дорослих, з казок та оповідань, які їм читають дорослі. Тому основними показниками були промовляння, конкретні дії, малюнки, запитання дітей, співбесіди з ними.

Розгорнутий процес сприймання у контексті пізнавальної діяльності дітей може включати декілька етапів, основними з яких є:

- сприймання як ознайомлення з новим об'єктом – може носити дифузний синкретичний характер, поверхове розуміння;
- спроба впізнавання загального сенсу чи окремих частин – первинний синтез або аналіз в залежності від стратегіальної тенденції суб'єкта;
- сприймання в цілому або по частинах (аналітики-синтетики). Інтерпретація, власне судження, пояснення;
- спеціальне ознайомлення: вивчення матеріалу під керівництвом дорослого, яке відбувається від більш знайомого до найменш знайомого й потребує активізації наявних уявлень, співвіднесення нового з попереднім досвідом;
- вторинний синтез або аналіз.
- прийняття рішення про розуміння сприйнятого, неповне розуміння або

нерозуміння того, що зображено.

Ясна річ, що при сприйманні менш знайомої інформації необхідно проходження всіх цих етапів, в той час як сприймання добре відомої інформації може протікати в більш згорнутому вигляді, обмежуватися виділенням найбільш інформативних елементів та співставленням їх між собою.

Утворення змістовних і чітких уявлень про різні об'єкти є необхідною умовою їх сприймання. Особливо важливу роль відіграють такі уявлення при сприйманні змісту літературно-художніх творів (казок, оповідань, віршів). Так, сприймання і розуміння художнього тексту повинно включати низку етапів, а саме: дитині пропонується прослухати текст, а потім розповісти його зміст та відповісти на запитання за такою схемою: а) сприймання й розуміння фактичного безпосереднього смислу слова, фрази, уривка. Дітям даються такі питання: Що сказано в тексті? Про що повідомлено; б) розуміння ідеї, головної думки, прихованого смислу речення, оповідання тощо. Дітям можуть бути поставлені такі запитання: Що тут головне? Чому саме ти так вважаєш?; в) розуміння мотиву вчинків або відношення діючої особи до подій.

Особливе значення для розвитку дошкільників має сприймання ними художніх творів. Це складний психічний процес. Він припускає здатність дізнатися, зрозуміти зображене. Тут має місце і емоційна забарвлена сприйнятого, й особистісне відношення до нього. Так, для дітей молодшого дошкільного віку сюжетна картинка є ефективним засобом пізнання навколишньої дійсності. Сприймання, і як діяльність, і як психічний процес, розвивається дуже рано і рівень його розвитку у молодших дошкільників вже достатній, щоб було можливе здійснення сприймання нескладних репродукцій, картин, ілюстрацій. Трирічна дитина може сприймати зміст картини, де персонажі об'єднані одним або двома-трьома однорідними діями, але їй ще важко відрізнити істотне від неістотного, головне від другорядного. Молодші дошкільники не можуть охопити і осмислити композицію, яка включає багато фігур, предметів, вони відволікаються від змісту, починають фантазувати, «зачепившись» за якусь окрему деталь. У старшому дошкільному віці діти вже в змозі інтерпретувати малюнки, достатньо складні за композицією, розглядати їх послідовно і детально, давати правильні пояснення, якщо сюжет картини не виходить за рамки їхніх знань, життєвого досвіду. Дані дослідження також показали, що процеси сприймання зазнають у дошкільному віці ті ж зміни, що і довільні рухи: вони стають регульованими, керованими процесами і впродовж дошкільного віку виділяються в самостійні довільні дії, усередині яких починають формуватися особливі способи спостереження, розгляду, пошуку.

У середньому дошкільному віці (приблизно від 4 до 5-ти років) дитина вже досить добре сприймає художні сюжетні картини, наприклад, ілюстрації до казок, оповідань. Вона осмислює, хоч і фрагментально, сюжет, розповідає про те, що зображено на картинці, дає свої оцінки. Зорове та інші види сприймання супроводжуються у дитини вже поясненнями, оцінними думками. Так, якщо на одному малюнку предмет зображений художньо, виписані всі його деталі, а інший намальований схематично, діти віддають перевагу

першому малюнку і обґрунтовують чому.

В старшому дошкільному віці у дітей збагачуються і систематизувалися знання про навколишню дійсність, розвивається спостережливість, поглиблюються відчуття, удосконалюється образотворча техніка. Старший дошкільник вже має деякий досвід сприймання образів, йому зрозумілі прості ілюстрації, нескладні репродукції. Рівень психічного розвитку дитини дозволяє їй наочно представити ті конкретні предмети, явища, які описуються у творах мистецтва, естетично їх оцінити, тому в старшому дошкільному віці вже проводиться спеціальна підготовка до сприймання художніх картин: дітям пропонують запитання, бесіди, а також слухання музики, читання поезії, художніх творів тощо.

В старшому дошкільному віці роль ілюстрації до твору значно змінюється: дітям вже доступний розгляд не однієї, а двох-трьох ілюстрацій або репродукцій, причому можливо використовувати не тільки безпосередньо ілюстрації до тексту, але й репродукції з картин, що допомагають осмислити літературний твір, його виразні і образотворчі засоби. Така комплексна дія емоційних, зорових і слухових образів сприяє розвитку у дітей естетичного сприймання, відчуттів, естетичного смаку, уподобань та естетичних оцінок. Повнота і змістовність сприймання картини, якість дитячих розповідей, значною мірою, обумовлюються також бесідою в процесі її розгляду, яка має включати питання причинно-наслідкового характеру і питання, що вимагають від дітей відповідей-описів об'єктів, дій; відповідей-роздумів, які спонукають порівнювати і зіставляти факти, робити висновки та будувати свої припущення.

Провідним прийомом при розгляді картини є питання до дітей. Так, дослідження показали, що сприймання істотно змінюється залежно від постановки питань до дітей за змістом картини, наприклад, на питання «Що намальоване?» діти відповідають перерахуванням, перелічуванням будь-яких зображених предметів (важливих і другорядних) і в будь-якому порядку. На питання «Що роблять?» намагаються описувати зображене, розкрити функціональні зв'язки (тобто дії), а на питання «Про що?» намагаються зрозуміти зображене і дати свої тлумачення. Зрозуміти настрій картини допомагають такі питання: «Весела ця картина або сумна? Чому художник так назвав свою картину?». Різноманітні питання сприяють розумінню задуму художника, допомагають дітям зрозуміти суть картини, основну її тему, «по-новому» поглянути на картину: не механічно відзначати на ній все зображене, а намагатися побачити головне, цікаве з точки зору дитини. Кращому сприйманню картини сприяють також завдання на відтворення деяких зображених на ній моментів. Так, основним завданням може бути заохочення прагнення дитини побачити картину «по-своєму» і розповісти про неї – для цього слід передбачити такі питання, які допоможуть дитині побачити в картині щось несподіване, дивовижне, дозволить висловити своє враження, відчуття. Ставлячи запитання (або кілька запитань), слід підводити дитину до встановлення різних зв'язків між предметами, серед яких першочергове значення мають просторові зв'язки: розміщення предметів, пози людей тощо. Через просторові зв'язки

розкриваються логічні зв'язки між предметами, що дає дитині змогу сприйняти сюжетний малюнок як єдине ціле.

Характер сприймання картини змінюється з віком дитини. Так, у 2-3 роки діти називають, перераховують окремі предмети, зображені на картині (I ступінь). У 4-5 років діти намагаються описати предмети і встановити перші зв'язки (II ступінь). У 6-7 років можуть пояснити зміст картини (III ступінь). Слід враховувати, що сприймання дитини істотно змінюється залежно від постановки питання. Так, на питання «Що намальоване?» діти відповідають перерахуванням; на питання «Що роблять?» – намагаються описувати зображене, а на питання «Про що?» – намагаються зрозуміти і дати тлумачення.

Узагальнюючи отримані результати, ми виділили характерні *особливості* у процесах сприймання дітьми нової інформації та визначили такі рекомендації:

1. Для дітей дошкільного віку характерна *мала деталізованість сприймань* і їх велика *емоційна насиченість*. Маленька дитина, перш за все, виділяє блискучі і рухомі предмети, незвичайні звуки і запахи, тобто все, що викликає її емоційні і орієнтовні реакції; внаслідок недостатності досвіду вона ще не може відрізнити істотні особливості предметів від другорядних – необхідні для цього знання отримуються в процесі ігор і занять. Якісна своєрідність змісту дитячого сприймання визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків, що утворилися в минулому досвіді, неточністю вироблених раніше диференціювань. Неповнотою дитячого досвіду, зокрема, пояснюється і те, що при сприйманні маловідомих речей або малюнків дошкільники часто обмежуються перерахуванням і описом окремих предметів або їх частин і їм важко пояснити їх значення в цілому. Звідси велике значення *дій-дитини з предметами* для формування правильного і все більш адекватного їх сприймання, чим більше дитина дізнається про різні предмети, об'єкти, тим повніше може сприйняти і надалі правильно розуміти зв'язки і відносини між ними.

2. Важливе значення для оптимізації сприймання в дошкільному віці має *гра*, в якій створюються сприятливі умови для формування багатобічного уявлення про предмети, об'єкти оточуючого світу, формуються просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ. У ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній об'єкти, навчаються виділяти різні властивості об'єктів, відносити їх до певних груп, порівнювати, узагальнювати, осмислено сприймати та розуміти. Дошкільники, так само, як це роблять старші за віком школярі, дорослі, будують свої судження на основі попередніх понять, образів, що вже є у них в наявності, тому процеси сприймання у дітей пов'язані з актуалізацією вже існуючих в їх досвіді образів та понять шляхом порівняння та загальної інтерпретації нових інформаційних структур. Так, за допомогою правильного організованого обстеження і порівняння з еталоном дошкільники опановують умінням сприймати найважливіші властивості предметів і явищ, сприймання набуває рис цілеспрямованості, довільності.

3. Для сенсорного розвитку дитини необхідне керівництво з боку дорослого, який включає дитину в діяльність і формує *дії сприймання*, а саме:

а) виділяє «еталони» словом. Слово узагальнює, тобто вносить те, що

дає чуттєвий досвід і що сама дитина не може виділити в предметі, явищі;

б) навчає порівнювати предмет з еталоном. При обстеженні предмету виділені його властивості кожного разу необхідно порівнювати з еталоном, як зразком, міркою. Сенсорними еталоном для дитини служать, наприклад, система геометричних форм (трикутник, круг, квадрат і т.д.); основні кольори (червоний, жовтий, зелений і т.д.); звуки рідної мови; шкала музичних звуків і т.ін.

в) навчає обстежувати об'єкти по-різному, залежно від цілей обстеження і самих обстежуваних якостей, але звертає увагу: : на цілісну зовнішність предмету; на виділення основних частин предмету і певні їх властивості (величина, форма і т.д.); на визначення просторових взаємин частин щодо один одного (справа, зліва, вище, нижче і т.д.); на виділення дрібніших частин предмету; на цілісну зовнішність предмету (повторно). У процесі гри, малювання і інших видів діяльності дітей навчають ставити перед собою завдання спостереження, серед яких важливе значення мають описи малюнків, картин, іграшок та інших об'єктів.

4. Вміння сприймати і розуміти передбачає здібність давати загальну оцінку новій інформації, вміння виділяти головне й другорядне, вміння знаходити подібне і відмінне щодо відомого, але у дітей дошкільного віку ще переважає опора на зовнішні, яскраві властивості, що утруднює визначення головного, суттєвого. Оцінки дошкільників ще примітивні («Як красиво!» і ін.), але сприймання художніх творів буде глибшим, якщо вони навчаються бачити елементарні засоби виразності: колір, колірне поєднання, форму, композицію і ін. Діти дошкільного віку вже здатні до елементарної естетичної оцінки художнього образу, до усвідомлення деяких естетичних засобів, у них з'являються стійкі переваги до конкретних творів і певних жанрів, а розгляд картин великих майстрів сприяє розвитку у них художнього сприймання, естетичного смаку, естетичних відчуттів і інтересу, виразності мови.

5. Значні зрушення в розвитку сприймання у дитини виникають під впливом *мовного спілкування* з дорослими, які знайомлять її з оточуючим, навчають узагальнювати і диференціювати предмети за найбільш важливими ознаками, допомагають виділяти їх найбільш важливі і характерні сторони, навчаючи способам дії з ними. Особливу увагу в дошкільний період необхідно звернути на розвиток сприймання *простору і часу*. Так, окомір дошкільника удосконалюється в конструктивній діяльності, коли дитина підбирає потрібні, необхідні для споруди деталі, а також в аплікаціях, малюванні, побутових діях, іграх, вправах в киданні, метанні і т.д. Значні труднощі для дошкільника представляє сприймання часу, оскільки воно не має наочної форми, а виділення тимчасових еталонів викликає певні труднощі. Формуванню уявлення про тимчасові інтервали сприяють систематичні спостереження в природі, побуті і ін.

6. Як відомо, у дошкільників мисленнєвий потенціал ще невеликий, знань недостатньо, тому ми робимо висновок про *суб'єктивне сприймання* у дошкільному віці, важливим атрибутом якої виступають суб'єктивні орієнтири дітей, що детермінують процеси сприймання, спрямовують його на трансформацію образів. Взагалі, у дітей дошкільного віку переважає *впізнавання* як ве-

дуча пізнавальна процедура, тому, важливо спеціально навчати дитину; без навчання процеси сприймання зберігають неточність і синкретичність; навчання повинне бути направлене на вдосконалення основних процесів: аналізу і узагальнення. Звертаючи увагу на більш знайому інформацію, дитина доповнює її повідомленнями з особистісного досвіду або „підключає” свою *уяву* та *фантазію*. Відомо, що уява є компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду дитини: механізми уяви включаються на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації дуже велика і виникає конфлікт між надміром “зовнішньої” поступаючої інформації і дефіцитом “внутрішньої” інформації (запасом знань дитини).

Висновок. Сенсорний розвиток є основою чуттєвого пізнання світу і розвитку психічних функцій і властивостей особистості дитини. Протягом дошкільного віку психічний процес сприймання удосконалюється, проходячи шлях від простого маніпулювання предметом та його обстеження (приблизно в 3 роки), через розгляд предмету, виділення окремих частин і їх ознак (в 4 роки), і до систематичного, планомірного розгляду об’єкту (6-7 років). Поступово сприймання втрачає свій спочатку афектний характер: перцептивні і емоційні процеси у дітей диференціюються. Пік розвитку сприймання доводиться на період від раннього до дошкільного віку, коли під впливом ігрової і конструктивної діяльності у дітей складаються складні види зорового аналізу і синтезу, які включають здатність в думках розчленовувати сприйманий об’єкт на частини в зоровому полі, досліджуючи кожен з цих частин окремо і потім об’єднуючи їх в одне ціле.

Впродовж дошкільного віку процеси сприймання проходять складний шлях розвитку, ускладнюється і удосконалюється операційна сторона перцептивних процесів: образи сприймання, що формуються у дитини, стають більш адекватними відображеній дійсності. У старшому дошкільному віці сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим процесом, розвивається і мотиваційна сфера дитини – процеси сприймання набувають рис цілеспрямованості і довільності, а саме виділяються довільні дії – спостереження, розгляд, пошук.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (Латиш Н. М.)

Виховання творчої особистості з активною життєвою позицією, особистості, яка вміє свідомо регулювати свою діяльність на всіх її етапах – починаючи від постановки задачі та розуміння того, що потрібно знайти, формування гіпотези щодо кінцевого продукту діяльності та шляхів і способів його досягнення, закінчуючи реалізацією задуму та внесенням в роботу корективів, якщо отриманий результат не відповідає поставленим цілям – є одним із основних завдань, що постали як перед школою, так і перед суспільством в цілому. Особливо в наш час, коли ускладнені, екстремальні умови стали частим супутником нашого життя, іноді навіть повсякденного.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення особливостей конс-

труктивного мислення молодших школярів в ускладнених умовах, а саме в умовах дефіциту часу. З цією метою було запропоновано задачі на вільне конструювання.

Метод часових обмежень базується на положенні, що фактор часу може суттєво, іноді вирішальним чином, впливати на поведінку, діяльність людини, на функціонування її інтелекту, творчий пошук та ін. Як свідчать дослідження, при обмеженні, лімітуванні часу, як правило, розв'язання може з одного боку спрощуватись, суб'єкт може зупинитись саме на тому варіанті, який йому найбільше знайомий, а з іншого, процес діяльності може суттєво деформуватись, і по характеру цих деформацій можна до певної міри скласти уявлення про загальні тенденції в розумовій діяльності суб'єкта.

З метою вивчення впливу несприятливих чинників (а саме часових обмежень) на процес розв'язування творчої задачі, на розробку задуму розв'язання можуть бути реалізовані експериментальні завдання, які відповідають таким вимогам:

- 1) експериментальні завдання повинні давати можливість реалізуватись конструктивному мисленню в широкому розумінні цього слова;
- 2) вони повинні передбачати можливість продукування великої кількості варіантів розв'язку, в залежності від творчих здібностей дитини;
- 3) повинні сприяти реалізації знань, умінь, навичок, необхідних для знаходження потрібного результату;
- 4) повинні сприяти проявам стратегіальних тенденцій, характерних для досліджуваного і актуальних для розв'язування експериментальних задач;
- 5) бути доступними для розв'язування дітьми даної вікової групи.

У зв'язку із вищезазначеним, був використаний субтест "Танграми", також експериментальним було, зокрема, завдання на вільне конструювання. В його основу покладено конструктор, до складу якого входили геометричні фігури із картону різної форми, різного кольору та різні за розміром. Перед учнем ставилось завдання сконструювати що-небудь, бажано щось незвичайне й цікаве, на думку дитини, та назвати зображення. На виконання завдання відводилось 3 хвилини.

При вивченні результатів розв'язування запропонованих задач на вільне конструювання нами аналізувалось, яким чином такий несприятливий фактор як обмеження в часі впливає на формування задуму майбутньої конструкції та на прояви рівнів конструктивного мислення молодших школярів.

В таких творчих завданнях на вільне конструювання умови передбачають багатоваріантні розв'язки, де учень має створити якийсь об'єкт із ряду заданих об'єктів (тобто умови сформульовано не чітко). Загалом в результаті аналізу робіт досліджуваних було виявлено дві категорії учнів:

- категорію учнів, на яких обмеження в часі мало негативний вплив;
- категорію учнів, на яких обмеження в часі не справило негативного впливу.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту часу, процес формування задуму, зокрема початковий етап – ідея щодо створення майбутньої конс-

трукції або була зовсім невизначеною, коли в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум, подальший пошук якого визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня конструктивного мислення, для якого характерним був прояв мисленневих тенденцій до випадкових підстановок; або ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом дитини і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання декількох деталей створювалася конструкція, яка була простим (за складністю побудови) структурним аналогом з минулого досвіду і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв другого рівня конструктивного мислення, для якого характерним був прояв мисленневої тенденції аналогізування. Прохання експериментатора сконструювати із елементів конструктора щось цікаве в таких випадках цілком ігнорувалось.

Учні, що не зазнали негативного впливу дефіциту часу, спрямовували свій пошук на відтворення на площині яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. В ході структурно-функціонального аналізу елементів конструктора досліджувані намагались підібрати такі елементи конструктора, які б змогли забезпечити відтворення уявлюваного образорієнтира на площині. Порівняно з учнями, які зазнають негативного впливу з боку часових обмежень і створюють конструкцію шляхом випадкових підстановок або поєднанням декількох структурних елементів, учні, які не зазнають негативного впливу, в процесі формування задуму майбутньої конструкції проявляють структурне конструювання при створенні одиначної конструкції, яке характеризується тенденцією до деталізації, також трапляються випадки, коли досліджувані використовують структурно-функціональний підхід у формуванні задуму конструювання. При такому конструюванні проявляються мисленневі тенденції аналогізування та комбінування шляхом здійснення аналізу структурних і функціональних властивостей і коли робота над створенням конструкції вже завершена, ми спостерігали прояв третього рівня конструктивного мислення.

Отже, за умови обмеження в часі при розв'язуванні задач на вільне конструювання учні молодшого шкільного віку з метою побудови задуму реалізують об'єкти, які є для них досить актуалізованими, виконуючи творчі завдання, орієнтуються здебільшого на власний життєвий досвід. Орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є форми елементів конструктора і в ході структурного аналізу наявних елементів конструктора створюється структурний аналог з минулого досвіду, спрямованість на функціональні характеристики конструкції при цьому в більшості випадків на проявлялась.

Загалом результати дослідження присвяченого вивченню творчої діяльності на конструювання в несприятливих умовах (в даному випадку це обмеження в часі) дозволяють говорити про існування наступних типів реагування учнів.

Перший тип – пасивний, такі учні знижують свою активність, у них спостерігається завищення значущості зовнішніх впливів, проявляється невпевне-

ність у собі, скрутність у прийнятті рішень, відсутність бажання і спроб створити цікаву, оригінальну конструкцію, конструкція будується або шляхом випадкових підстановок, або поєднанням декількох структурних елементів. Ми маємо можливість спостерігати прояви тенденції до випадкових підстановок та мисленевих тенденцій аналогізування, що зумовлює прояви першого (найнижчого) рівня конструктивного мислення.

Другий тип – безініціативний, коли досліджувані намагаються проігнорувати несприятливий вплив, їх конструктивне мислення реалізується на рівні реалізації задумів здебільшого шляхом комбінування елементів конструктора, які є аналогами структур. На фоні відсутності видимої тривожності з приводу впливів несприятливих факторів має місце орієнтація на реалізацію власних вподобань та об'єктів, які є аналогами з минулого досвіду. В процесі розв'язування запропонованих задач спостерігаються прояви мисленевих тенденцій аналогізування.

Третій тип – ініціативний, коли конструктивне мислення реалізується на рівні більш цілеспрямованої розробки задумів. Творча діяльність для таких учнів характеризується тим, що здійснюється спроба зробити щось цікаве, спостерігається деталізація конструкції. Маємо можливість спостерігати прояви мисленевих тенденцій аналогізування та комбінування, що зумовлює також прояви порівняно вищого рівня конструктивного мислення.

Четвертий тип – активні «творці», в процесі конструювання здійснюється спроба нейтралізувати зовнішні несприятливі впливи, які сприймаються дітьми як стимули до вдосконалення створюваної конструкції. Творче мислення реалізується на рівні знаходження досить складних конструкцій, і ми маємо можливість спостерігати прояви мисленевих тенденцій аналогізування та комбінування і, відповідно, прояви третього рівня конструктивного мислення. Кількість таких досліджуваних була зовсім незначною.

Важливо відмітити, що проведене дослідження дозволило нам отримати оригінальні матеріали та конкретні показники відносно специфіки конструктивної діяльності, особливостей конструктивного мислення молодших школярів та розробити відповідну розвивальну методичку, сутність якої полягає у тому, що у дітей молодшого шкільного віку можна і потрібно формувати такі мисленеві тенденції як аналогізування, комбінування та реконструювання, що, в свою чергу, сприяє розвитку в них конструктивного мислення, формування вміння знаходити оригінальні варіанти розв'язків задачі, самостійно приймати рішення, вміння створювати і утримувати зоровий образ майбутньої конструкції, причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше учень уявляє, з яких частин ця конструкція складається, як ці частини пов'язані між собою й відповідно буде вищим і рівень конструктивного мислення.

Підсумовуючи результати формуючого експерименту, ми маємо підстави стверджувати, що систематичне виконання учнями молодших класів комплексу розвивально-творчих завдань на «Творче конструювання», що містять модифікований варіант методички КАРУС, розробленої академіком В. О. Моляко, сприяє розвитку творчої активності учнів та розвитку у них творчого констру-

тивного мислення.

За результатами нашого дослідження було розроблено рекомендації для педагогів, психологів навчальних закладів, які можна використовувати як з метою оптимізації навчального процесу, так і для актуалізації та розвитку творчих конструктивних здібностей дітей, зокрема:

1. Систематичне включення комплексу навчально-розвивальних вправ на конструювання у навчально-виховний процес навчального закладу та використання їх при проведенні творчих занять в позаурочний час – відповідно до інтересів, досвіду, здібностей дітей.

2. Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання у молодших школярів на основі засвоєння ними знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості та оволодіння перцептивними діями. Для цього вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для проявів дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі самого конструювання.

3. Формування емоційно-позитивного ставлення до творчої діяльності, зацікавленості її процесом, що є передумовою розвитку творчих, мисленнєвих дій дітей. Для цього необхідно створювати позитивну атмосферу та емоційний комфорт на заняттях. Така підтримка емоційного супроводу творчої діяльності дітей можлива за допомогою ігрових моментів, елементів змагання, художніх засобів тощо.

СТИМУЛЯЦІЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Медведева Н. В.)

Ми живемо в суперечливому світі наповненому і перевантаженому різноманітною інформацією. Особливого значення в навколишній дійсності, що оточує дитину молодшого шкільного віку, набуває наявність істинних естетичних ідеалів, які задають напрямок формуванню художньо-естетичного смаку і сприйманню та визначають здатність чинити опір потокам негативної і псевдоінформації. Наявність розвиненого творчого сприймання може виступити в якості «протиотрути» від впливу псевдокультури та стати орієнтиром у формуванні адекватного ставлення до навколишнього світу і мистецтва особистістю.

Сьогодні важливість естетичного та художнього розвитку й виховання вже ніким не заперечується. Однак, значна полеміка й досі ведеться згідно рівномірного співвідношення, що займають природничо-математичні та гуманітарно-художні дисципліни в різних системах освіти. Кількість учбового часу, що виділяється на художні предмети, в різних країнах є неоднаковою. Так, наприклад, в Японії, Німеччині та США вона значно перевищує середні загальносвітові показники. У Німеччині на мистецтво та ручну працю відводиться 12 % учбового часу, а на літературу та мову – 38 %. У школах Японії образотворче мистецтво та музика займають в шкільних програмах 12 годин щотижня, не враховуючи уроків споглядання, обов'язкової самодіяльної творчості та вільного дня для відвідування театральних вистав та виставок. В американській школі кожен учень зобов'язаний вивчати один із видів мистецтва та обов'язково займатися

на будь-якому музичному інструменті, згідно свого вибору. В інших країнах, а саме у Франції, Великобританії невелика кількість занять художньої творчості компенсується організацією масових відвідувань школярами музеїв і виставок, театрів і концертних залів, та великою кількістю інших екскурсій. Безпосередньо, французька система освіти передбачає розвиток творчості, творчих підходів, творчого потенціалу, ще починаючи з так званої «материнської школи» (від 2 до 6 років). У дитини намагаються розвинути творчий підхід до справи, навчають колективній творчості, вчать уникати шаблонів при виконанні творчих завдань тощо. Нажаль, чого не скажеш про Україну, де всі шість років навчання у вищому закладі (художнього напрямку) – це суцільно академічна освіта. У Франції тільки протягом першого року спрямованість освіти академічна, потім все навчання підпорядковується розвитку та формуванню творчості майбутнього митця, виробленню у нього індивідуального художнього стилю тощо. А щодо шкільної освіти, то, на жаль, у нас кількість годин на художні дисципліни відведена настільки невелика, що їх дуже важко відшукати навіть у розкладі початкових класів, не зважаючи на наполягання науковців про необхідність збільшення кількості часу художніх занять в початкових класах (хоча б до підліткового віку). Збільшення кількості таких занять сприятиме розвитку творчих здібностей дітей засобами мистецтва у загальному розвитку особистості, оскільки творчий імпульс, сформований у «спілкуванні» з мистецтвом, функціонує і в інших сферах діяльності. Так, наприклад, це доволі чітко доведено у дослідженнях Р. Тейлора (Великобританія), В. Лоунфельда (США). Вони наголошують на тому, що «естетичний досвід – основа будь-якого досвіду», що величезна розвиваюча функція мистецтва, яка сприяє розвитку новаторства, ініціативи, творчості в людини, підносить художні дисципліни до рангу фундаментального предмета для інших наук.

Здатність до художнього сприймання творів мистецтва не успадковується – вона набувається, тому необхідно вчити сприйманню творів мистецтва так само, як вчать, наприклад, малюванню, розвивати і тренувати сприймання, в тому числі і творче сприймання. Провідну роль тут займає спостереження.

Розвиток спостережливості – необхідна умова всебічного і гармонійного формування особистості. І. П. Павлов надавав великого значення вдосконаленню спостережливості як якості, що необхідна досліднику, вченому в їх повсякденній діяльності. Відомий факт, що за пропозицією І. П. Павлова, на фасаді Інституту фізіології, нині імені І. П. Павлова, накреслено слова: «Спостережливість, спостережливість і спостережливість».

Якщо людина систематично тренується у спостереженні, вдосконалює свою культуру спостереження, у неї розвивається така особистісна властивість, як спостережливість. Спостережливість – це вміння людини вирізняти характерні, проте ледве помітні особливості предметів і явищ. Спостережливість формується в процесі систематичних занять улюбленою справою і тому пов'язана з розвитком певних інтересів особистості.

Правильно сплановані і доцільно організовані спостереження розвивають пізнавальну діяльність школярів, їх інтерес до навколишнього світу.

Відповідно до наукової літератури, спостережливість – властивість особистості, а характеризується як здатністю помічати в сприйманому малопомітні, але істотні для визначення мети деталі.

Сприймання та спостереження людини характеризуються загальними закономірностями й індивідуальними особливостями. Сприймає і спостерігає конкретна людина, тому відбір у процесі сприймання особливостей предметів є специфічним для кожного з нас. Це пояснюється психічним складом особистості, апперцепцією, а також специфікою функціонування органів чуття (гостротою зору, слуху, витонченістю нюху, смаку).

Спостережливість є фундаментальною якістю людини. Рівень її сформованості визначає успішність у навчанні та професійній діяльності. Особливо необхідна ця якість молодшим школярам, які активно оволодівають знаннями та практичними навичками, тому розвитку спостережливості учнів молодшого шкільного віку необхідно приділяти достатню увагу.

Процес спрямованого спостереження художньої інформації, відповідно до нашого дослідження, відтворюється наступним чином: підготовка до спостереження → постановка завдання (визначення часткових цілей) → складання плану проведення спостереження → безпосередньо спостереження, милування → фіксування результатів, їх аналіз.

Тепер, ми звернемося до особливостей розвитку сприймання у дітей. Головна теза, на яку ми спираємося, належить Г. С. Костюку, який констатує, що своє сприймання діти розвивають, пізнаючи в процесі своєї діяльності предмети, явища зовнішнього світу. Зростання досвіду, який формується на основі відчуттів і сприймань, розвиток пам'яті і мислення створюють дедалі багатіший ґрунт для удосконалення сприймання, розширення його можливостей, перебудови його структури. Сприймання дітей розвивається в процесі їх виховання й навчання.

Віковою особливістю молодших школярів, є наочно-дієве та наочно-образне мислення, вони все мають побачити їм до всього необхідно доторкнутися.

У цьому віці діти мають значний потенціал розвитку, закріплюються і розвиваються провідні пізнавальні процеси: сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мова.

Динаміка формування сприймання дитини виявляється у розвитку його об'єктивного змісту. Крім того, в процесі розвитку сприймання дітей змінюється не тільки його зміст, а й структура. Цей процес відбувається за рахунок зростання знань у процесі систематичного навчання, поширення дійових зв'язків з навколишнім, розвитком теоретичного мислення.

Також відомі вислови К. Д. Ушинського про необхідність розвивати у дитини здатність бачити предмет із різних сторін та у його співвідношенні з іншими предметами.

Сприймаючи різноманітний матеріал у дітей розвивається здатність аналізувати й синтезувати його, усвідомлювати наявні відношення, узагальнювати інформацію. Згодом сприймання стає складним інтелектуальним процесом, сприйманий матеріал з часом стає більш складнішим. Тобто сприймання розвивається в процесі діяльності. Індивідуальні особливості сприймання дітей вияв-

ляються і в їх спостережливості, яка притаманна всякій дитині, але розвинена буває різною мірою.

Для того щоб спостерігати, суттєво не тільки бачити, а й знати *як* спостерігати, вміти зосереджуватися на певних речах та явищах свідомо. Наші поради щодо активізації сприймання, спостережливості:

- спостережливість нерозривно пов'язана із запам'ятовуванням, тому варто тренувати пам'ять;
- необхідно тренувати не тільки цілісність сприймання, але і запам'ятовування окремих рис і нюансів об'єктів;
- пробуджувати в дітей зацікавленість самим процесом спостереження; вчити виокремлювати об'єктивні елементи спостереження від суб'єктивних власних вражень;
- вчити порівнювати результати спостережень, обговорювати їх.

Особливістю трансформації сприймання є певні закономірності, котрі полягають в актуалізації мисленневих стратегіальних дій, які мають прояв у різних типах перетворення (побудова образів за аналогією, комбінування, реконструювання або застосування універсальної стратегії). Художня творчість завжди пов'язана з перетворенням реальності в нову форму. Таким чином відповідно до застосування певної мисленневої стратегії відбувається трансформація сприймання, творчу складову якої ми простежуємо у новому баченні реальності.

Для реалізації практичної мети нашого дослідження та оптимізації стимулювання розвитку творчого сприймання молодших школярів було використано метод «Таємниче спостереження», який базується на положеннях про формування творчих психічних властивостей у процесі творчої діяльності. В основі методу, як і в теоретичній частині дослідження було покладено провідні положення стратегіальної теорії діяльності В. О. Моляко, зокрема адаптований фрагмент творчого тренінгу КАРУС із включенням научного матеріалу, з метою ілюстрування інформації теоретичного курсу та практичних завдань «Споглядання, милування».

Метою теоретичного блоку методики є пояснення молодшим школярам загальних положень про застосування стратегіальних мисленневих дій як одного із способів творчого мислення, які можна використовувати не лише при виконанні образотворчих задач, а й у будь-якій іншій діяльності (вирішення побутових проблем, взаємодія з іншими), безпосередньо в нашому випадку у процесі споглядання; розкриття сутнісних характеристик стратегіальних мисленневих дій (за аналогією, комбінаторні дії, реконструктивні дії) та пояснення особливостей трансформації, як їх детермінації стратегіальними мисленневими діями, відповідно до типів реалізації (за локальним або векторним типом).

Відповідно робиться пояснення стратегіальних мисленневих дій за форматворенням, а саме: *стратегіальна дія аналогізування* («подібність») – визначається як мисленнева дія, що пов'язана з пошуком аналогів. Це побудова образу(ів) за аналогією (частковою або повною схожістю), тобто за схожістю в окремих відношеннях предметів, явищ чи понять. У художній творчості аналогами можуть бути схожі за ідеєю, темою, композицією твори мистецтва. Відпо-

відно до жанровості, це побутовий, пейзажний, портретний жанр, тобто такий, у якому безпосередньо, без зміни реальності відображено оточуюче тощо; *стратегіальна дія комбінування* («поєднання») – визначається нами як поєднання, локалізація, сполучення. Це різноманітні комбінації, перестановки, зменшення і збільшення. Доволі часто це об'єднання досить невідповідних образів, сюжетів тощо. Застосовуються перестановки, переміна місць та значення образів, сюжетів, композицій, їх зменшення і збільшення, зміна елементів малюнка для знаходження бажаного художнього рішення. При цьому зберігається об'єктивна схожість зображуваного з попередніми образами. У художній творчості комбінування – це один із засобів формотворення художнього твору, що полягає в перестановках, різних поєднаннях, варіаціях одних і тих самих елементів. Відповідно до жанровості, це орнаменти, колажі, мозаїки, натюрморти тощо; *стратегіальна дія реконструювання* («поновлення») – в нашому розумінні – це суттєві переінакшення, які проводяться без порушення основної ідеї теми з метою збагачення художніх образів, сюжетів, композицій. Це відновлення теми малюнка в незвичних формах, різка зміна в розвитку теми, незвичайне художнє вирішення. При цьому можливі зміни всього малюнка, або тільки окремих його деталей. Відповідно до жанровості, – це анімалістичні, карикатурні, гумористичні, казкові, міфологічні, релігійні зображення тощо.

Відповідно до етапу перетворення – трансформації образу: малюнок створений *за аналогією* – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями аналогізування («схожість»), який повторює один із створених попередньо ескізів з незначними або значними змінами.

Малюнок, створений завдяки *комбінаторним* діям, – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями комбінування («поєднання»), який передбачає комбінації образів двох або більше попередніх ескізів.

Малюнок створений завдяки *реконструкції* – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями реконструювання («перебудова»), який метафорично / символічно відображає задану тему та не пов'язаний з попередньо створеними образами в ескізах за формою.

Поради, які необхідно давати дітям молодшого шкільного віку для стимуляції та розвитку навичок спостережливості:

- Уважно спостерігати за всім навколо.
- Уявляти побачені речі в різних кольорах, формах, площинах тощо.
- Фантазувати та вигадувати, на що схожі хмари, тіні, зимові візерунки, крона дерев, кам'яні тощо.
- Завести альбом або маленький блокнот «Скарбничка задумів», в якому фіксувати (замальовувати) все що побачив незвичайного, вражаючого тощо.
- Розглядати роботи інших дітей та відомих митців.
- Замальовувати розмальовки.
- Перемальовувати ті малюнки, які подобаються.
- Обводити та домальовувати різні форми.
- Робити ілюстрації до улюблених віршів, казок тощо.

Враження, отримані в дитячі роки, відкладаються в пам'яті на все життя і

впливають на подальший розвиток дитини. В емоційному сприйнятті дитинства зароджуються основи майбутньої творчої особистості.

Таким чином, завжди необхідно враховувати, що можливість творити закладена в природі кожної людини, але не кожен може свідомо використовувати цю можливість. Алгоритму творчості не існує, але можна навчитися використовувати свій творчий потенціал, можна навчитися думати, шукати і знаходити кращі рішення, можна навчитися користуватися своєю інтуїцією, коли недостатньо інформації або немає часу подумати. Про це необхідно пам'ятати вчителям, та цьому необхідно навчити дитину.

СПРИЙМАННЯ ЕКРАННОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (Найдьонова Л. М.)

Сьогодні велику частину інформації, що сприймає людина у повсякденному житті, вона сприймає за допомогою екрану. Особливо яскраво це помітно для дитячого віку. Адже зараз дитина змалечку отримує доступ до телеекрану, екрану комп'ютера чи смартфона. З початком навчання у школі певна учбова інформація також отримується за допомогою екрану. В підлітковому віці діти можуть чи не весь свій вільний час витратити на спілкування соціальних мережах, перегляд фільмів чи на комп'ютерні ігри, тобто майже постійно сприймають ту чи іншу екранну інформацію. Всі вікові групи мають свої особливості сприймання, а певні вікові групи, наприклад, підлітки, крім того опиняються в умовах додаткового ризику наодинці з екраном.

Надзвичайно важливим є з'ясування психологічних особливостей сприймання екранної інформації та ризиків, які вони несуть для підліткового віку.

Психологічні особливості розвитку сприймання в підлітковому віці достатньо добре вивчені. Довільність перцептивних дій, яка виникає ще на попередньому віковому етапі в підлітковому віці набуває усталеного характеру. Основними досягненнями перцептивного розвитку підлітків можна назвати такі: формування візуального реалізму – перехід від графічних образів до графічних схем; збагачення сприймання естетичних форм (поезії, музики, живопису тощо); посилення впливу мотивації та емоційної сфери на продуктивність сприймання; зростання планомірності, системності та послідовності сприймання; удосконалення зорових та слухових диференціацій, подолання дитячого синкретизму сприймання; поглиблення впливу мислення на сприймання через аналіз, синтез та узагальнення сприйнятих образів [6].

Дослідники зазначають, що у підлітковому віці відбувається інтелектуалізація перцептивної сфери. Сприймання є першою ланкою у ланцюгу інтелектуальних дій далі відбувається кодування отриманої інформації, її зберігання і перетворення, мислення і, як наслідок відповідна реакція на інформацію, що призводить до появи нових сенсорних еталонів [1].

Розглянемо особливості сприймання екранної інформації в підлітковому віці.

В першу чергу, треба зазначити, що екранна інформація несе аудіовізуальний характер зі знаним візуальним компонентом. Хоча, варто зазначити, що надзвичайно широке розповсюдження сенсорних екранів різного типу і взаємо-

дія з ними дає нам можливість говорити не тільки про сприймання звуку і зображення при споживанні екранної інформації, а, навіть, про тактильне сприймання того чи іншого екрану.

Можна говорити про певну специфічність того чи іншого типу екранної інформації. Відеоінформація – специфічний тип екранної інформації, адже відео не може існувати окремо від екрану (принаймні поки що). Разом з тим, як графіка, так і текст можуть бути представлені як на звичайних для них носіях, так і на екрані, відповідно такі типи інформації є неспецифічно екранними [5].

Якщо розглянути вікові норми взаємодії дитини з інформаційним простором, то підлітковий вік традиційно розділиться на молодших та старших підлітків. В молодшому підлітковому віці (10-12 років) діти стають здатними пов'язати реальну картину побаченого з абстрактним значенням та загальним, хоча і обмеженим знанням про світ навколо себе. Діти часто намагаються використати інформацію побачену на екрані для розширення свого соціального досвіду, отримання нових можливостей. В цьому віці набуває розвитку абстрактне мислення і вони починають адекватно оцінювати і розуміти такі види гумору як сатира і пародія. Розвиваються також емоційні здібності і критичність, здатність відрізнити співчуття до інших від власних почуттів. Разом з тим в дітей такого віку бракує досвіду для розуміння певних тем, в тому числі таких, що несуть ризики викривлення орієнтирів картини світу, наприклад – вживання психоактивних речовин, дискримінаційна поведінка тощо.

Старші підлітки знаходяться в пошуку власної ідентичності, тому активно всотують таку інформацію, в тому числі з медіа. Підлітки часто ідеалізують недійсних героїв та створюють собі кумирів. Нажаль телебачення і Інтернет надають безліч негативних кримінальних прикладів, що сприяє неправильній ідентифікації дітей і уможливорює кримінальну поведінку. Великий вплив на підлітка має група. Модні ігри, фільми чи телепередачі, що містять в собі сцени насильства можуть нашкودити і в цьому віці. Проте, навіть якщо дитина не хоче таке дивитись їй важко запобігти груповому тиску[3].

Сприймання екранної інформації несе для підлітка достатньо високі ризики. Окрім вікових особливостей, зазначених вище, треба звернути увагу на таке: сьогодні в Україні підлітки занадто багато уваги приділяють взаємодії з екраном, подекуди витрачають на неї весь свій вільний час (до 6 і більше годин на день). Вони грають в комп'ютерні ігри, спілкуються в соціальних мережах, переглядають фільми та серіали. Деякі психологи взагалі говорять про особливий тип соціалізації – медіасоціалізацію. Все це веде до численних проблем, наприклад пригнічується рухова активність. Американські дослідники пов'язують, навіть, таку медичну проблему як дитяче ожиріння, з медіаефектами, адже, крім малої активності діти спостерігають на екрані різноманітну їжу, що веде до порушень харчової поведінки.

Надзвичайно важливим є питання сприймання сцен, які несуть в собі ризики. Багато уваги дослідники приділяють вивченню екранного насильства. Аналіз результатів проведених досліджень дозволяє констатувати зростання рівня агресивності поведінки під впливом перегляду сцен насильства.

Дослідники привертають увагу до трьох серйозних наслідків впливу на психіку дітей екранного насильства. По-перше, підліток стає байдужим до крові, яка ллється з екрану та до реального насильства. По-друге, агресивна поведінка хлопців і дівчат стає нормою. По-третє, у дітей розвивається страх можливості самим стати об'єктом насильства [2].

Ми вже наголошували на тому, що для підлітків характерна взаємодія з однолітками. Разом з тим зараз ця взаємодія нерідко переноситься в віртуальний позаекранний простір. Опитані нами підлітки зазначають, що значну частину часу, який вони проводять в мережі Інтернет, вони витрачають на спілкування в соціальних мережах як із знайомими в реальному житті (друзями, однокласниками), так і з незнайомими людьми.

Які ж способи можна запропонувати, щоб знизити ризики сприймання екранної інформації? Дослідники зазначають, що розвиток критичного мислення та медіаобізнаність мають великий потенціал в розв'язанні зазначених проблем. Адже критичність здатна чинити опір зовнішньому тиску, зберігати та відстоювати власну позицію, цілісність свого власного внутрішнього світу [3].

На нашу думку, у нагоді може також стати поняття метапізнання (метакогніції), яке ввели як систему знань людини про особливості власної пізнавальної сфери та засоби її контролю, тобто, пізнання про пізнання. Узагальнюючи дослідження останніх десятиріч, П. Тарріконе до таксономії метакогніцій відносить цілу низку феноменів, що об'єднано в континуумі досліджень свідомості та систем розвитку особистості. У запропонованій таксономії метакогнітивні утворення розділяються на дві великі групи: метакогнітивні знання і метакогнітивні навички. До першої групи відносяться знання (поінформованість і метапам'ять) про себе та інших (про власну мотивацію, ідентичність, самосвідомість, універсальні знання про людську взаємодію), знання про задачу та її контекст, знання про стратегію та процедурні метакогнітивні знання (як здійснювати метакогніції). Друга група – метакогнітивні навички саморегуляції, моніторингу і контролю само- та інтер-регуляторних пізнавальних процесів. Рефлексія займає ключове місце в системі метакогніцій як суттєвий фасилітатор (полегшувач) метакогнітивних процесів. Самознання розвиваються через цілеспрямовану рефлексію (в контексті інтроспекції і свідомості), а також рефлексію під впливом не когнітивних змінних, зокрема контексту ситуації. Рефлексивні процеси опосередковано впливають на саморегуляцію (регуляцію інтраіндивідуальних персональних знань)[4].

Таким чином, розвиток метокогніцій та зокрема рефлексії може сприяти зменшенню ризиків при сприйнятті екранної інформації в підлітковому віці.

Нами розглянуто психологічні особливості сприймання екранної інформації в підлітковому віці, що дозволяє зробити наступні **висновки**. Розвиток критичного мислення та метапізнання та медіаобізнаність мають великий потенціал в розв'язанні зазначених проблем. Адже критичність здатна чинити опір зовнішньому тиску, зберігати та відстоювати власну позицію, цілісність свого власного внутрішнього світу. Знання щодо того як функціонує інформаційний медіа простір допоможе підлітку не потрапити в «пастки» маніпуляцій, як і

знання про себе.

Разом з тим, нашому суспільству бракує громадського контролю. Адже теле- та Інтернет простір рясніє контентом, що несе в собі ризики, доступним для дітей будь-якого віку. Виклик для нашого суспільства – повернути підліткам безпосереднє спілкування та взаємодію з однолітками при створенні значущих подій життя, а екранну інформацію залишити зручним інструментом, який проте не застить дітям реального світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. Аналіз особливостей творчого сприймання молодших підлітків / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – К: Видавництво «Фенікс», 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 13. – С.79-85.
2. Білоус О. Сприймання телевізійних передач дітьми, підлітками, юнацтвом / О. Білоус // Теле- та радіожурналістика. – 2013. – Випуск 12. – С. 274–283
3. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Любов Антонівна Найдьонова, НАПН України. Ін-т соціальної та політичної психології.– Вид. 2-е, стереотип.– Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015.– 243 с.
4. Найдьонова Л. М. Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. М. Найдьонова; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка . – Київ, 2014. – 245 с.
5. Найдьонова Л. М. Психологічні особливості сприймання екранної інформації / Найдьонова Л. М. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 245–255.
6. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія / Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. та ін. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ (Третяк Т. М.)

У наш складний час саме життя диктує нові форми позакласної та позашкільної роботи: це, насамперед, створення ігрових ситуацій. Саме у грі, яка завжди вимагає творчості, є невимушеною, захоплює дитину і дає простір для розвитку фантазії, дитина реалізує свої природні можливості.

Можна, наприклад, організувати гру-похід по складанню екологічної карти своєї місцевості, на якій будуть вказані річки, озера, джерела, ліси, парки, сквери, садки, гаї та інші об'єкти природи, що потребують негайної допомоги.

Штаб гри-походу (шкільний, районний, міський, обласний – залежно від

масштабу діяльності) оголошує мету і умови гри. Мета походу: скласти екологічну карту району, міста, селища, села, прилеглого до будинку району (кілька вулиць, одна вулиця), прилеглої території до оздоровчого табору та ін.

Учасниками гри-походу можуть стати дитячі та юнацькі об'єднання, профільні загони, гуртки юних туристів, краєзнавців, пришкільні оздоровчі табори.

Початок гри називається “Розвідка”.

Карту місцевості розробляють самі учасники. Старші школярі можуть зробити карту великого району, а учні молодшого шкільного віку – карту двору, вулиці. На карту треба нанести “гарячі точки” свого району: забруднені річки, озера, джерела, ліси, дерева, луки, що потребують захисту. Їх треба позначити на карті червоним знаком оклику: “Сигнал тривоги”. Слід обов'язково вказати назви річок і озер, селищ і районів – всі географічні назви об'єктів, позначених на карті. Карта та її опис, а також малюнки у вказаний строк надсилаються до штабу гри.

Коли завдання “Розвідка” виконане, а екологічна карта складена, треба переходити до наступного етапу гри-походу. Штаб гри дає завдання – розкрити таємницю знаків оклику: вияснити причину забруднення повітря і водойм. Якщо річка чи озеро забруднені, необхідно дізнатись про причину їх забруднення, вияснити, хто в цьому винен: підприємство, ферма, самі жителі? Якщо, наприклад, винне підприємство, треба з'ясувати питання: “Чи передбачаються якісь заходи щодо очищення річки? Чи будуються очисні споруди?”, звертатись в адміністрацію підприємств, господарств, з'ясувати, як і ким забруднюється вода і повітря, вирубуються дерева, перетворюються на звалища луки і поля.

Ця гра-похід є творчою грою. Беручи в ній участь, школярі проходять всі етапи творчого процесу.

Коли дітям стануть відомі причини існування “гарячих точок”: забруднення повітря і води, вирубування дерев, зникнення деяких видів тварин і рослин, у них природно виникають питання: “Що ж робити? Як усунути протиріччя? Як ліквідувати знаки оклику на топографічній карті? Як очистити річки і озера? Як врятувати рідкісних птахів і звірів?” Тобто діти вивчили особливості виявлення протиріч і тепер виходячи з цих особливостей можуть сформулювати умови задачі, розробити задум розв'язування цієї задачі.

І штаб гри оголошує наступне завдання “Давайте подумаємо разом. Чим допомогти природі? Людству? Нам самим?” Штаб упевнений, що у вас є ідея, пропозиції, проекти. Отже, застосовується “Штурм мозку”.

Умови проведення гри “Штурм мозку” такі:

- висловлювати якомога більше варіантів вирішення даної проблеми, не думаючи про міру їх грамотності і реальності (чим фантастичніша ідея, тим краще);
- можна комбінувати, розвивати ідеї, висловлені іншими учасниками обговорення;
- повна відсутність будь-якої критики висловлюваних думок;
- кількість учасників гри “Штурм мозку” – до 10 чол., хоча теоретично їх кількість не обмежена.

Висловлені пропозиції про шляхи вирішення даної проблеми фіксуються письмово або за допомогою магнітофона, аналізуються і вибираються найдоці-

льніші варіанти. Для участі у грі варто запросити тих, хто має необхідний досвід діяльності у сфері вирішуваної проблеми, а також близьких сфер: всіх, хто може бути корисним для знаходження нових, нестандартних ідей.

Приймаються навіть найбезглуздіші ідеї, найнеймовірніші пропозиції, найфантастичніші проекти, описані, намальовані, накреслені. Можна конкретні. Як врятувати саме вашу річку, як очистити повітря саме над вашим містом, як врятувати саме ваш ліс, сад, луг. Що зробити, щоб ваш двір, ваша вулиця були найчистішими, зручними, красивим, охайними.

Можна використати й інший метод – “Нарада піратів”.

Уявимо, що піратський корабель зазнав аварії, і команда потрапляє на незнайомий берег, опиняється в проблемній ситуації. Капітан приймає рішення скликати нараду команди, щоб в умовах дефіциту часу та інформації знайти ефективний розв'язок задачі.

Як відбувається нарада піратів? Кожний член команди має обов'язково виступити. Навіть у тому випадку, якщо хтось не готовий запропонувати щось суттєве щодо розглядуваної проблеми, він може висловити пропозицію гумористичного характеру, дотепно оцінити ситуацію і т.п. Строго по черзі виступають: юнга, матроси, боцман, офіцери, капітан. Тільки капітан має ставити запитання і стимулювати ідеї. В процесі обговорення забороняється критика висловлювань. Якщо обговорення проходить в'яло, капітан може перервати його жартом, доцільним додатковим запитанням.

У нараді можуть брати участь не більше десяти чоловік. Бажано, щоб учасники були знайомі один з одним. Добре, якщо нарадою керує той, хто користується серед учасників групи найбільшим авторитетом.

Після того, як керівник оголосив тему обговорення і по черговість виступів, учасники по черзі висловлюють пропозиції. Заслухавши деяку кількість ідей, керівник може запропонувати нове запитання з метою розвитку однієї з раніше висловлених ідей. На цьому етапі розв'язування задачі критика заборонена.

На наступному етапі розв'язування задачі здійснюється критичне обговорення відібраних керівником ідей. Допускається критика в формі жарту, але в той же час забороняється захищати пропозиції. Керівник підбиває підсумки критичного обговорення.

На третьому етапі розв'язування задачі критика заборонена, дозволяються лише висловлювання, спрямовані на захист і розвиток обговорюваної пропозиції.

Розроблені проекти (якщо діти не зможуть їх здійснити) можна запропонувати співробітникам відповідних науково-дослідних інститутів, конструкторських бюро, треба заручитись підтримкою місцевих рад народних депутатів, рад науково-технічних товариств, центрів творчості дітей та юнацтва та ін.

Добре, якщо штаб гри-походу працює спільно з редакцією обласної чи районної газети, оскільки в такому випадку є можливість публікувати в газеті завдання штабу та інформацію учасників походу. Тим більше, що повідомлення дітей міститимуть суттєві дані про “гарячі точки” свого краю.

У подібній формі може бути організована діяльність і в інших напрямках роботи дитячих і юнацьких об'єднань. Наприклад, не може не турбувати дітей

те, як зберігаються історичні і культурні пам'ятки, фольклор і ремесла, національні традиції, їх рідна мова. Зібрані дітьми легенди, казки, перекази, пісні рідного краю, прислів'я, рецепти національної кухні, загадки, кросворди, малюнки, розповіді про те, звідки і як з'явилися назви сіл і міст, гір, озер, річок, вулиць і площ і т.п., дозволяють їм записати нову бувальщину своєї землі, відновити, зберегти все те, що складає основу екології духовності.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (Кіричевська Е. В.)

На даному етапі формування сучасного інформаційного середовища, в якому активно функціонує юнацтво, важливим та затребуваним є розвиток навичок творчого сприймання такого специфічного виду інформації як релігійна через низку явних причин.

По-перше кожна соціалізована особа без винятку, незалежно від того, вважає вона себе вірянином чи ні, визнає свою приналежність до тієї або іншої релігійної конфесії або ні, співвідносить свої морально-етичні цінності з принципами, канонами, заповідями або ні, сповідує атеїзм, матеріалізм або, навпаки, ідеалізм, існує і функціонує в інформаційному полі релігійної спрямованості.

По-друге, інформаційне середовище сучасного суспільства так чи інакше насичене в тій або іншій мірі релігійним змістом: уся історія людства – це історія релігії, відповідно, це історія розвитку цивілізації, культури і науки. Ми дізнаємося про різні події церковного життя, що відбувалися протягом майже двох тисячоліть, із церковних літописів, із праць церковних і світських істориків, із житій святих, із матеріалів археологічних досліджень та з інших джерел.

По-третє, вивчення в загальноосвітній і вищій школах таких дисциплін, як історія (вітчизняна, музики, живопису, літератури, архітектури, археології, писемності), філософія, релігієзнавство, археологія, культурологія, мистецтвознавство, етика, естетика, етнопсихологія і багато інших учбових предметів і спецкурсів, вимагає глибоких знань, що стосуються саме досвіду релігійної творчості людства в найрізноманітніших сферах життєдіяльності. Можна сказати, що сучасна реальність – це комплекс інформаційних структур, однією з яких є інформаційна структура релігійних знань і законів. Проте сучасній людині недостатньо теоретично орієнтуватися в культурно-релігійній спадщині свого народу і держави, адже буденний шар суспільного життя часто-густо наповнений релігійною інформацією, яка торкається кожної соціалізованої особи в тій або іншій мірі.

З метою розвитку творчого сприймання релігійної інформації розроблено ***діагностично-тренінгову програму «КАРУС релігійної інформації»***, що складається із 3-х блоків відповідно до основних видів сприймання: вербально-текстовий; візуально-графічний; аудіально-акустичний.

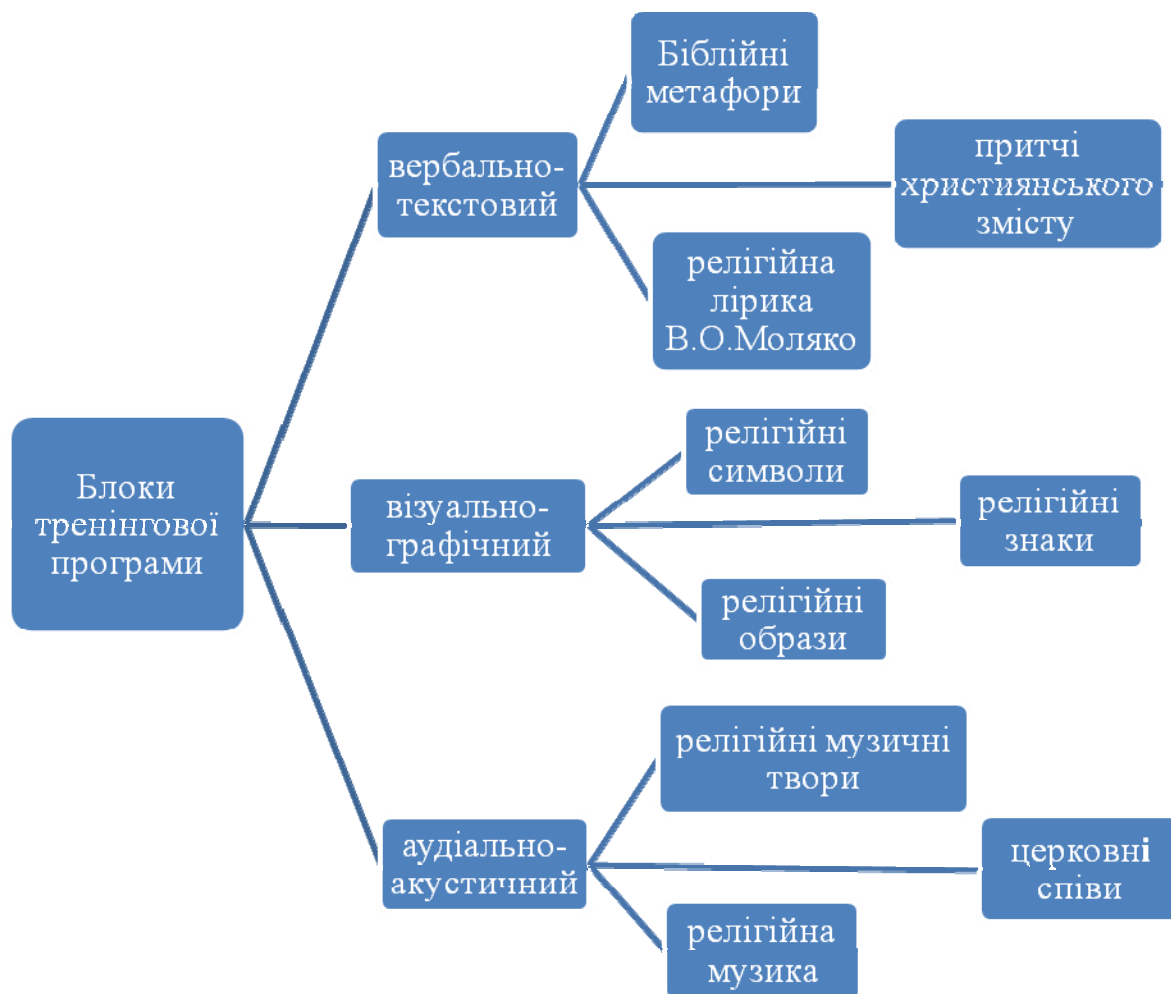


Рис.1. Модель діагностично-тренінгової програми «КАРУС релігійної інформації»

Психологічний інструментарій діагностично-тренінгової програми складається з 3 біблійних метафор, 3 притч християнського змісту, 3 віршів В.О. Моляко з релігійної лірики – для вербально-текстового блоку; 3 релігійних знаків (хрест, рибка, трикутник “всевидяче око”), 3 релігійних символів (голуб, ягня, дерево пізнання), 3 ікон (Мадонна, Трійця, Таємна вечеря) – для візуально-графічного блоку; музичний твір “Аве Марія”, колядка “Спи, Ісусе, спи”, передзвони, орган – для аудіально-акустичного блоку.

Вимоги до формування тренінгових груп та їх психологічна характеристика. Формування тренінгових груп доцільно розпочати передусім з диференціації учасників за одним лише критерієм – рівень та об’єм релігійних знань. До першої групи слід включати юнаків, що навчаються в церковних навчальних закладах, до другої – юнаків, що навчаються в світських закладах освіти. Врахування психологічної характеристики груп досліджуваних, а також індивідуальних особливостей учасників тренінгу важливе тому, що має принципове значення те, хто саме сприймає надану інформацію. Так, В.О. Моляко наводить наступний приклад: дитина та дорослий, селянин і містянин, зоолог та інженер, фермер та художник будуть сприймати коня по-різному. Також він зауважує,

що врахування в кожному окремому випадку особистісних характеристик суб'єкта творчості сприяє більш-менш унікальному прояву всіх особливостей творчого рішення та творчого сприймання [1, с. 15]. У нашому випадку надзвичайно важливою є акцентуація уваги, як зазначає В.О. Моляко, на суб'єктивних вподобаннях, морально-духовних устремліннях, атеїстичному та конфесійному статусі кожного суб'єкта процесу стратегічного сприймання. В основу діагностично-тренінгової програми «КАРУС релігійної інформації» покладено метод надлишкової та обмеженої інформації в початкових умовах завдань [1, с. 5-7] з урахуванням особливостей протікання процесу сприймання юнаками релігійної інформації, зважаючи на специфіку освіти, рівень релігійних знань та обізнаності в цій сфері, що розцінюється як ситуація базової надлишкової та дефіциту інформації.

Когнітивні критерії оцінювання:

1. Рівень осмислення цитати, розуміння її контексту.
2. Пошук та віднайдення прихованого в ній змісту.
3. Оригінальність інтерпретації, дотепність.
4. Вдалість перекодування на «власну мову» (словарне оздоблення, збагачення мови).
5. Здатність виділяти логічні та смислові зв'язки, утворюючи певну інформаційну цілісність на основі вже існуючих у життєвому досвіді учасника кодів сприймання.

Соціальні критерії оцінювання: 1.) етичні переживання; 2.) естетичні переживання; 3.) релігійні переживання; 4.) мотивація; 5.) комунікація.

Процесуальні елементи тренінгу. Для прикладу, пропонуємо розглянути особливості роботи над першим блоком тренінгової програми, а саме Біблійними метафорами. В процесі роботи слід орієнтуватися на критерії оцінювання обох параметрів задля подальшого планування, корекції та адаптації тренінгових занять. Пропонуємо наступний приклад:

«ЛЮДИНА ДИВИТЬСЯ НА ЛИЦЕ, А ГОСПОДЬ – НА СЕРЦЕ»
(1. Цар.16:7)

Таблиця 1

Стратегії творчого сприймання релігійної інформації

I.	II.	III.	IV.
Сприймання через символізацію	Використання в процесі сприймання символічної аналогії	Здатність до конструювання символічної моделі за власним замислом	Включення сим-волів до розв'язання соціально-комунікативних задач.
Лице- символ капкана, чорного ящика, бочки меду з ложкою дьогтю, міражу в	Не все то золото, що блищить. Очі – дзеркало душі. Молодість та краса –	Соловейко має сіре пір'ячко, проте чудово співає, павич має розкішне вбран-	Одружуватися не на «грошах» и «машинах», а через кохання та заради

пустелі. Серце – символ свічки, що згораючи, дарує тепло та світло, символ собачої відданості, дитячої щирості.	фальшива монета. Хто багато балакає, той мало знає. Хто всім погрожує, сам боїться.	ня, проте - жалючий голос. Квітка Дурману красива и велика, проте смердить та отруйна, Подорожник – навпаки.	дітей. Голосування за «гречку», те саме, що «тридцять срібняків». Купівля цукерок за обгорткою, як валіза з подвійним дном
--	--	--	--

Розвиток сприймання юнаками інформаційного поля релігійного знання через розуміння символу, знаку, образу характеризує його як процес створення нових кодів сприймання. Згідно концепції Зінченко В.П. перші медіатори – це знак, слово, символ, міф, а інші – це євангельська любов до ближнього. Разом узяті вони складають «Духовні вертикальні вимірювання людського пізнання» (В.С. Соловійов) Виходячи з даних постулатів, на наш погляд, релігійна творчість – це мова, яка сфокусувала в собі – образ, символ, знак. Суб’єктивність та об’єктивність релігійного творчого світосприймання, співвідношення релігійного досвіду та віри не лише обумовлюють можливість, але й актуалізують необхідність вивчення релігійної творчості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Моляко В. О.* Проблема функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості / В. О.Моляко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К: Видавництво «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 16. – С.7-19.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ СТУДЕНТАМИ РЕКЛАМНОЇ ІНФОРМАЦІЇ (Кокарєва М. В.)

За співвідношенням сприйнятливості студентів до рекламної інформації та їх творчої спрямованості нами визначено чотири типи сприймання студентами інформації рекламного змісту. Перший тип характеризуються високим рівнем творчості та високою сприйнятливістю до рекламної інформації. Другий тип – високим рівнем творчості та низькою сприйнятливістю до рекламної інформації. Третій тип характеризується низьким рівнем творчості та високою сприйнятливістю до інформації рекламного змісту. Четвертий тип – низьким рівнем творчості та низькою сприйнятливістю до рекламної інформації [2].

На основі результатів дослідження ми сформулювали деякі практичні рекомендації для студентів, які сприймають рекламну інформацію, для викладачів, а також для тих, кому необхідно більш ефективно презентувати певну інформацію.

По-перше, необхідно проводити просвітницьку роботу зі студентами для

розвитку вміння розрізняти якісну та неякісну рекламну інформацію. Рекламодавці застосовують різні психологічні прийоми для привернення уваги глядача до певного товару чи послуги. Серед них варто відзначити дефіцит або надлишок актуальної інформації у рекламних повідомленнях, а також викривлення розуміння деяких понять.

Крім того, у рекламних повідомленнях, як у продукті творчої діяльності, застосовуються стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальна стратегія творчої діяльності. Серед особливостей організації матеріалу рекламних повідомлень є застосування принципів подібності, поєднання та протилежності, які, згідно з концепцією творчої діяльності В. О. Моляко [1], лежать в основі творчості та реалізуються у творчому мисленні через дії аналогізування, комбінування та реконструювання. Стратегія визначається як генеральна програма дій, головний напрямок пошуку і розробки, що підпорядковує собі усі інші дії. В. О. Моляко визначає такі п'ять основних стратегій творчої діяльності: 1) стратегія аналогізування, 2) стратегія комбінування, 3) реконструююча стратегія, 4) універсальна, 5) стратегія спонтанних, «випадкових» підстановок [1]. Хоча ці стратегії розроблено на основі конструкторської діяльності, вони розповсюджуються і на інші види творчості. Стратегії творчої діяльності описують певний спосіб організації, поєднання складових частин, елементів та функцій для створення нового пристрою. Вони виконують поєднувальну функцію, що є необхідною складовою творчості.

Аналогізування передбачає використання раніше відомих конструкцій чи їх частин при створенні нового пристрою [1]. У загальному вигляді аналогізування можна визначити через виокремлення таких основних характеристик аналогії: вміння знаходити суттєві ознаки, вміння знаходити подібність відношень, вміння знаходити відмінності, поєднувати різне, здібність переносити ознаки з одного явища на інше, інакомовність, спрямованість на прояснення менш зрозумілого через більш зрозуміле. Отже, аналогізування – це вміння поєднувати різне на основі подібності суттєвих ознак та відношень, перенесення ознак з одного на інше для прояснення менш зрозумілого через більш зрозуміле. *Аналогізування* проявляється у рекламі товарів/послуг, аналогічних, подібних до тих, які вже існують за своїми якостями або функціями, але в іншому виконанні (нова фірма-виробник, пакування, обкладинка і т.п.).

Комбінування полягає в поєднувальному використанні різноманітних механізмів та їх функцій [1]. Воно включає в себе такі основні характеристики: вміння перебирати варіанти, поєднувати в певних співвідношеннях, вміння розташовувати в певному порядку, складати ціле з частин, організовувати частини за певними принципами, добирати підходящі елементи та виключати непідходящі. Отже, комбінування – це вибір оптимального співвідношення, порядку розташування та принципів організації частин цілого шляхом перебору і виключення непідходящих варіантів. До проявів *комбінування* належить реклама товарів/послуг, які поєднують у собі якості й функції декількох інших товарів/послуг.

Реконструювання пов'язане з перебудовою, переконструюванням [1]. Ха-

ра характеристиками реконструювання є визначення принципів організації цілого, вміння виділяти частини в цілому, вміння відтворити ціле з частин, змінювати принципи організації, замінювати деякі частини, елементи, змінювати взаємне розташування частин, спрямованість на вдосконалення існуючого. Отже, реконструювання – це вміння знаходити оптимальне рішення шляхом перебудови складових частин та зміни принципів організації вже існуючого з метою його вдосконалення. *Реконструювання* проявляється у рекламі вже існуючого товару з додаванням йому нових якостей і функцій (вдосконаленого).

Універсальна стратегія включає в себе відносно рівномірне застосування попередніх трьох стратегій і проявляється у рекламі повністю нового товару/послуги.

Орієнтація студентів на ці характеристики може сприяти конструктивному сприйманню рекламної інформації та формуванню професійної картини світу у студентів. Для закріплення матеріалу студентам можна пропонувати навести приклади з відомих їм рекламних повідомлень для ілюстрації теоретичного матеріалу.

Практична частина заняття передбачає групове обговорення проявів дефіциту або надлишку актуальної інформації у рекламних повідомленнях, викривлення розуміння деяких понять, застосування стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальної стратегії творчої діяльності у рекламних повідомленнях.

Завдання для обговорення можна сформулювати таким чином:

1. Обрати рекламне повідомлення та визначити у рекламованих товарах/послугах, аналогічне, подібне до того, що вже існує за своїми якостями або функціями, але в іншому виконанні (нова фірма-виробник, пакування, обкладинка і т.п.).

2. Навести декілька прикладів реклами товарів/послуг, які поєднують у собі якості й функції декількох інших товарів/послуг.

3. Навести декілька прикладів реклами вже існуючого товару з додаванням йому нових якостей і функцій (вдосконаленого).

4. Обрати три різних рекламних повідомлення одного рекламодавця та на основі аналізу проявів застосування мисленнєвих дій аналогізування, реконструювання та комбінування визначити провідну стратегію творчої діяльності, яку застосовує рекламодавець у своїх рекламних повідомленнях.

5. Обрати три рекламних повідомлення різних рекламодавців ґрунтуючись на їх подібності за провідними стратегіями творчої діяльності, які застосували рекламодавці при їх створенні.

Виходячи з результатів нашого дослідження, для того, щоб сприймання студентами рекламної інформації було конструктивним, необхідно більшою мірою підвищувати рівень їх творчої спрямованості, ніж понижувати сприйнятливність до реклами.

Підвищення ефективності презентації певної інформації можливе шляхом врахування особливостей цільової аудиторії. Визначення переважаючого типу сприймання інформації рекламного змісту допоможе більш точно доносити не-

обхідну інформацію. Наприклад, представники першого типу більшою мірою реагують на нове та оригінальне у рекламних повідомленнях. Для представників другого типу сприймання рекламної інформації у побудові повідомлення необхідно зосередитися більшою мірою на конкретних характеристиках рекламованого товару чи послуги, ніж на створенні позитивного враження від нього. Представники третього типу сприймання рекламної інформації через низьку схильність до ризику потребують певних гарантій, завірення у відповідності рекламованого товару чи послуги заявленим характеристикам. Для представників четвертого типу більш ефективним буде при подачі певної інформації спиратися на вже відомі та сталі факти, не прагнучи до оригінальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *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.

2. *Кокарєва М. В.* Типологія сприймання студентами рекламної інформації / М. В. Кокарєва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. В. О. Моляко. – К. : Видавництво «Фенікс», 2015. – Т. 12 : Психологія творчості, вип. 21. – С. 166–174.

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (Москаленко В. В.)

Аналіз різних теоретичних джерел з проблеми успішності, показує, що уявлення людини про життєву успішність виконують регулюючу функцію по відношенню до її поведінки, визначають образ професійного майбутнього людини, рівень її професійних домагань, планування кар'єри, а також засвоєння широкого кола соціальних ролей, що дають можливість людині розкрити свій особистісний потенціал. Отже, уявлення про соціальний успіх є могутнім детермінантом соціального розвитку особистості. Крім того, потреба в успіху, в досягненні є однією з фундаментальних соціальних потреб людини, визначає її як постійне змагання з самим собою у прагненні перевершити раніше досягнутий рівень виконання, зробити щось краще, ніж раніше, оригінально вирішити задачу. Ця потреба спонукає особу ставити нові цілі і прагнути до їх реалізації. Від реалізації досягнень, яка сприймається як різниця між старим і новим рівнем виконання діяльності (задачі), людина отримує велике задоволення, бо ця різниця має для неї особливе емоційне значення. Як показали наші дослідження, які було здійснено на студентській вибірці, суттєвим фактором, що впливає на підвищення рівня успішності молоді, є уявлення про успішну людину. Ідеальний образ успішної людини є найважливішим детермінантом діяльності і розвитку особистості. Саме тому важливою стає практика цілеспрямованого формування образу успішної людини. З цією метою нами пропонуються тренінгові заняття, які проводяться зі студентами поза розкладом обов'язкових занять.

ЗАНЯТТЯ 1

Тема заняття:»Успіх у житті людини»

Мета заняття: формування у учасників тренінгу уявлення про спрямованість на майбутнє як необхідну умову досягнення життєвого успіху.

Міні-лекція «Успіх»

(матеріал для тренера)

Успіх виявляється, перш за все в досягненні людиною значущої мети і подоланні або перетворенні умов, що перешкоджають її досягненню.

Ніхто не заперечуватиме, що люди, які досягають найбільшого успіху, завжди цілеспрямовані. Видатний фізіолог І.П.Павлов говорив, що життя перестає прив'язувати до себе, як тільки зникає мета. Для людей постановка мети є складним і важливим завданням. Коли людина мріє і ставить завдання на майбутнє, це нормально. Ясність і кількість думок про майбутнє може служити надійним показником психологічного благополуччя людини. Неусвідомлений страх перед постановкою дійсно важливих для себе цілей закриває шлях для самореалізації.

Найбільші шанси на успіх забезпечує чітка постановка цілей. Ставлячи цілі, необхідно враховувати наступні правила:

- Формулюючи мету, думайте про те, чого ви хочете досягти, а не чого хочете уникнути. Наприклад, замість «Не хочу бути залежним від батьків» краще «Хочу стати самостійним».

- Конкретність формулювання. Наприклад, бажання «Я хочу бути щасливим» – важливе, але абсолютно не конкретне. Запитайте себе «Що зробить мене щасливим?», і ви станете на крок ближче до конкретної мети.

- Ясне уявлення про результат: що саме ви матиме, коли ви досягнете своїх цілей, таких як диплом, робота, фінанси тощо.

- Підконтрольність цих цілей вам особисто. Так, якщо ви вважаєте, що батьки дадуть вам гроші, ви відкриєте свою справу і станете успішним, значить, мова йде не про вашу мету.

- Ваші результати повинні приносити користь і вам, і іншим (не наносити шкоди людям).

Регулярно налаштовуючись на бажане, людина програмує себе несвідомо на рішення, які наближають її до майбутнього. Спрямована уява може створити яскравий образ життєво важливої мети, образ, який має тенденцію «притягувати до себе сьогодні». Техніка уяви (або візуалізація) запускає механізм, що програмує вас на успіх. При цьому необхідно пам'ятати, що образ, який потрібно побудувати, має бути: позитивним, тобто привабливим, таким, що дає задоволення; конкретним, деталізованим, докладним (отже на його створення потрібен час); представленим в різних сферах: його потрібно не тільки побачити, але й почути. Відчути шкірою, відчути запахи, смак, пережити позитивні емоції. Як його супроводжують; конструктивним (створюючи образи, слід уникати використовувати часток «не» і «ні»). Наприклад, замість «Я ні в чому не матиму нужди», краще – «Я є забезпечена і процвітаюча людина»; уява повинна бути у теперішньому часі (вислів «У мене буде велика квартира» є менш ефектив-

ним, ніж «У мене є велика квартира»).

У житті можна виділити як мінімум дві основні стратегії, які приводять до успіху: «західну» і «східну».

«Західна» визначається наступною тезою: «Я можу спланувати всі свої кроки у житті». Я ставлю конкретні цілі і досягаю їх». Це раціональна модель, властива розсудливим людям.

«Східна» стратегія – людина отримує від життя те, що їй потрібно, якщо це не заперечує законам життя і самій людині.

Приклад східної стратегії досягнення успіху.

Притча «Даоський кіт»

Жив чоловік. Був у нього великий будинок. У цьому будинку було багато життєво важливих запасів, тому чоловік був щасливий. Але, на його біду, в будинку завівся дуже розумний щур, зловити якого було просто неможливо. Як не старався господар, які не ставив йому капкани – він їх оббігав; як не труїв отрутою – він від цього ставав ще здоровішим. Втопившись від боротьби зі щуром, чоловік пішов у ліс погуляти і, заблукавши, вийшов на тоненьку стежку, де зустрів ченця. Той побачив його стан, розпитав, чому він такий розбитий, похмурий і незадоволений. Чоловік розповів все як є про щура і про те, як він не може випровадити його з будинку. Чернець порадив йому сходити в даоський монастир, який знаходиться високо в горах, узяти там місцевого kota, і той швидко зловить хитрого, невловимого щура. Чоловік так і зробив. Пішов у монастир, узяв там величезного kota. Насилу приніс його додому. Погодував і почав чекаати, коли той зловить щура. Проте кіт поведився досить дивно. Він робив тільки три речі: їв, вилизувався, спав – спав, вилизувався, їв, – їв, спав, вилизувався, і все. Щур, дивлячись на таку справу, почав бігати по будинку. Дуже він був задоволений, що кіт його не ловить, і що від нього легко втекти. Але кіт знає своє: поїсть – облизнеться – поспить. Щур почав все ближче наближатися до kota, бігати зовсім поряд. Одного дня він перейшов всі межі: узяв і смикнув kota за вус. Той – ЛЯСЬ – і зловив щура. Ось така ця стратегія – стратегія даоського kota.

«Східна» стратегія розрахована на спокій, стійкість, наполегливість, упевненість у поступовому досягненні мети. Ця стратегія вчить спокійному ставленню до різних несприятливих чинників (невдача, критика, неприємні несподіванки тощо) у досягненні мети, бо «Закон успіху» спрацьовує майже завжди («Це станеться тоді, коли повинно статись», «нічого не станеться раніше за термін цієї події», «Нічого не станеться пізніше»).

Не дивлячись на те, що в цій стратегії відчувається відтінок фатальності, в ній існує певний сенс. Прискорюючи хід подій, людина, поспішаючи, може допускати помилки і потерпіти фіаско. Крім того досягнення успіху – це вміння проходити випробування, для чого потрібно мати терпіння. Щоб йти до своєї мети, потрібно долати перешкоди, мати силу характеру, стійкість.

Приклади «західної» стратегії досягнення життєвого успіху містять біографії людей, які зробили себе самі, починаючи з нуля, це так звані «self-made man».

Історія Есте Лаудер

Королева косметологічної промисловості США Есте Лаудер ще підлітком усвідомила, що сяйво і чистота шкіри для жінок усього світу є найбільшою мрією, за яку вони завжди будуть готові заплатити будь-яку ціну. І вона побачила своє призначення в тому, щоб здійснити цю мрію. Вона починала з нуля, з повної убогості, а в результаті створила цілу імперію косметики з мільярдними обертаннями, у якій перша леді і головна особа компанії – сама Есте. Головною причиною її успіху стало не прагнення розбагатіти, а бажання зробити всіх жінок юними. Вона створювала свій бізнес прямо на вулиці – просто зупиняла кожен зустрічну даму і пропонувала безплатно випробувати переваги її «суперкрему». Якщо дами погоджувались слухати, вона читала їм цілі лекції по догляду за шкірою, запевнюючи, що в неї в руках кращий засіб для цього. Есте буквально вводила дам у гіпноз великою ідеєю вічної досконалості. Вона торгувала не кремом, а мрією! Але головне, що крем був дійсно відмінним. Незабаром Есте змінила «вуличний» ринок збуту на більш досконалий – готелі, салони краси, приватні будинки. Справи її пішли вгору. Розуміючи психологію жінок, Есте незабаром придумала ще одну «фішку» – безкоштовний сувенір для покупки. Зараз цим користується більшість магазинів. Наступний крок – великі універмаги Нью-Йорку. Сьогодні продукція Есте Лаудер продається по усьому світі, а обіг досягає мільярди доларів. Рецепт свого успіху Есте Лаудер вбачала в тому, що вона завжди діяла інтуїтивно, швидко, не роздумуючи над можливістю невдачі. Ця спонтанність могла б здаватись занадто «жіночною» якістю, якби за нею не стояли тверезий розрахунок, ставка на якість, особистий ентузіазм, а головне – прекрасне розуміння людської природи.

Яка ж стратегія краща: «східна» або «західна»? І та і інша стратегії хороші по-своєму. «Східна» є більш доцільною для вирішення стратегічних завдань, які потребують поступовості, розсудливості, терпіння. «Західну» краще застосовувати у вирішенні тактичних завдань, для яких потрібен конкретний план, рішучість та організованість.

Питання для обговорення.

1. Згадайте біографії успішних людей, які застосовували «східні» або «західні» стратегії досягнення успіху.
2. Назвіть особистісні якості, які найбільшою мірою сприяють досягненню життєвого успіху.

ВПРАВА «ЯРМАРОК»

Мета: Розвивати вміння позитивно оцінювати особистісні якості учасників тренінгу та визначати шляхи подальшого саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Процедура: подумайте дві хвилини, порівняйте себе з «успішною людиною» та напишіть на великому аркуші список якостей, які допомагають вам в професійній діяльності та сприяють розвитку Вашої успішності. А на *маленьких аркушах* паперу – якості, які заважають вам у професійній діяльності (кожну негативну якість на окремому аркуші). На зворотному боці цих аркушів запишіть варіанти позитивного використання цих якостей. Протягом 5 хвилин Ви

можете обговорити зі своїм партнером свої якості, яких Ви хотіли б позбутися. Потім Ви можете «продати» свою якість в обмін на якість успішної людини, які записані на окремих аркушах, коли знайдете варіант, який вам сподобається.

(тренер заздалегідь має приготувати «якості успішної людини» записані на окремих аркушах в достатній кількості, щоб вистачило для всіх учасників тренінгу).

Питання для обговорення:

Які якості Ви придбали для себе?

Як ці якості допоможуть Вам у подальшому житті?

Чи всі якості, які заважають Вам у успішній діяльності, Ви змогли поміняти?

Які якості Ви готові поміняти ще?

Яке значення ці якості мають для Вашої професійної діяльності?

Заняття 2: «Значення асертивної поведінки у досягненні життєвого успіху людини».

Мета: формувати у учасників тренінгу уявлення про впевненість в собі як необхідну рису успішної людини.

МІНІ – ЛЕКЦІЯ «Асертивність».

Мета: ознайомити учасників з асертивністю людини, показати доцільність асертивної поведінки у повсякденному житті, у професійних стосунках та у взаємовідносинах з оточуючими.

Матеріал для ведучого

Ведучий каже, що сьогоднішнє заняття присвячене розгляду «асертивної поведінки людини». Він запитує учасників, чи знайомі вони з цим терміном, як його розуміють. Далі проводить інформування.

Асертивна людина – це людина, яка може чітко і спокійно висловити свої думки, не змінюючи позиції, якщо хтось з ними не погоджується; це «доросла» людина, яка може адекватно поводитись з іншими, не використовуючи дитячо-залежної чи агресивної поведінки. Бути асертивним не означає досягати свого будь-яким способом. За наявності близьких відносин важливо, щоб були задоволені обидві сторони. А цього можна досягнути лише в тому випадку, коли особистість навчиться рахуватися з потребами інших, обираючи компроміс спільною перемогою.

Якщо ввести шкалу, на одному полюсі якої буде покірність, пасивність, а на іншому – агресивність, то асертивна поведінка перебуватиме посередині такої шкали. Людина, яка поводить пасивно, не вміє чітко заявляти про свої бажання та потреби, є невпевненою, у неї занижена самооцінка. Агресивна людина, досягаючи певної мети, завдає збитків оточуючим, не рахується з їхніми правами. Асертивна людина здатна чітко сформулювати свою думку, вона впевнена в собі, вміє слухати та іде на компроміс. Її поведінці притаманний спокій, відсутність вербальної напруги.

Коли ви хочете висловлюватись чітко й однозначно, діяти переконливо та порядно, розуміти себе та інших, а також уміти наполягати на своєму, вам варто було б знати й поважати принципи, що іноді називають «асертивними за-

повідями». Такими є 10 заповідей

(На аркуші паперу А-3 тренер записує всі 10 заповідей асертивності)

1. Ви повинні самі оцінювати свою поведінку, думки, емоції та нести відповідальність за наслідок своїх дій та вчинків. Асертивність навчає розумінню того, що наше життя, і усе, що в ньому відбувається, залежить від нас самих і ні від кого більше. Ми самі повинні бути суддями своєї поведінки. Не слід покладатися на обставини чи десь шукати ворогів.

2. Ви можете не давати жодних пояснень і обґрунтувань, які б виправдовували вашу поведінку.

3. Ви маєте право самі вирішувати, за що і яким чином відповідаєте за проблеми інших людей. Ця заповідь не закликає до асоціальної поведінки, а констатує, що кожна людина має право вирішувати, за що і якою мірою вона відповідальна.

4. Ви маєте право змінювати погляди. Теорія асертивності допускає, що людина може змінювати свої погляди не тільки під тиском обставин, а й з тієї причини, що їй просто перестає що-небудь подобатися.

5. Ви можете робити помилки і відповідати за них, бо не помиляється той, хто нічого не робить.

6. Ви маєте право сказати: «Я не знаю». Соціальний міф говорить, що зрілі люди повинні «знати все» і вміти відповідати на будь-яке запитання. Якщо хтось претендує на звання авторитету, який повинен бути всезнаючим та непогрішним, то це призводить до звичайної неправди.

7. Ви маєте право бути незалежною людиною.

8. Ви маєте право на нелогічні рішення. Життя не підкоряється визначеній логіці. Не виключено, що «логічні» рішення можуть не виправдати себе, і з'ясується щось таке, чого ніхто не очікував.

9. Ви маєте право сказати: «Я тебе не розумію».

10. Ми не повинні пристосовуватись до інших мірок. Інша думка – не обов'язково погана думка.

Ведучий пропонує винести записані 10 правил асертивної поведінки на групову дискусію.

ГРУПОВА ДИСКУСІЯ «Асертивність людини і її життєвий успіх» (дискусія проводиться з питань, які записано як 10 правил асертивності)

Питання для підсумків дискусії:

1. Як ви тепер розумієте «асертивність»?
2. Чи сприяє асертивність досягненню життєвого успіху?
3. Чи потрібна асертивність кожній людині?
4. Як можна у повсякденному житті користуватись цією якістю?
5. Подумайте і назвіть ситуації, коли людині обов'язково потрібно продемонструвати свою асертивність.

ВПРАВА «КОЛЕСО ФОРТУНИ»

Мета: сприяти усвідомленню молоддю існування перешкод на шляху життєвого успіху. Пошук реальних засобів подолання перешкод.

На початку заняття ведучий пропонує учасникам по черзі назвати пори року, таким чином група розподіляється на підгрупи «Зима», «Весна», «Літо», «Осінь». На дошці прикріплений аркуш паперу (А-3), на якому зображено колесо).

Фортуна – в римській міфології богиня сліпого випадку, щастя і нещастя. Вона ображалась з пов'язкою на очах, що стоїть на кулі або колесі і тримає в одній руці кермо, а в іншій – ріг достатку. Кермо вказувало на те, що фортуна управляє долею людини, ріг достатку – на благополуччя, достаток, який вона може подарувати, а куля або колесо підкреслювали її постійну мінливість.

Отже, уявіть ситуації, в які попадає молода людина, коли вона після закінчення навчального закладу та отримання певної кваліфікації, за якою вона мріяла працювати, починає шукати роботу. На жаль, не завжди життєві обставини складаються таким чином, як нам того хочеться. Для того, щоб усвідомити, які саме перешкоди чекають на життєвому шляху молодих спеціалістів, в своїх малих групах обговоріть і запишіть по 5-6 причин, які стають на заваді у молодій людині при отриманні робочого місця.

Заздалегідь ведучий має приготувати роздруковані списки причин, з яких відмовляють у прийнятті на роботу, але роздати учасникам тренінгу їх слід тільки після виконання вправи.

50 причин, чому Вам не дадуть робоче місце:

1. Жалюгідний зовнішній вигляд.
2. Манери всезнайка.
3. Невміння висловлюватися: слабкий голос, погана дикція, граматичні помилки.
4. Відсутність плану кар'єри, чітких цілей і завдань.
5. Відсутність щирості і врівноваженості.
6. Відсутність інтересу і ентузіазму.
7. Неможливість участі у справах, окрім обумовленого графіка.
8. Надмірна концентрація на грошах: зацікавленість тільки у вищій оплаті.
9. Низька успішність під час навчання.
10. Небажання знизу: чекає дуже багато чого і дуже швидко.
11. Прагнення для самовиправдання, ухильність.
12. Спрямованість на несприятливі чинники.
13. Недостатність такту.
14. Недостатня зрілість.
15. Недостатня ввічливість.
16. Зневажливі відгуки про попередніх працівників.
17. Недостатнє уміння орієнтуватись в суспільстві.
18. Виражене небажання вчитися.
19. Недостатня жвавість.
20. Небажання дивитися в очі.
21. Мляве, «риб'яче» рукостискання.
22. Нерішучість.
23. Байдикування під час роботи, пріоритет пляжних задоволень.
24. Невдале сімейне життя.

25. Проблеми з батьками.
26. Неохайне спілкування.
27. Відсутність цілеспрямованості (просто шукає містечко).
28. Бажання отримати роботу на короткий час.
29. Мало гумору.
30. Мало знань за фахом.
31. Несамостійність (батьки ухвалюють за нього рішення).
32. Відсутність інтересу до компанії або галузі.
33. Підкреслювання того, з ким має знайомство.
34. Небажання йти туди, куди буде потрібно.
35. Цинізм.
36. Низький моральний рівень.
37. Лінь.
38. Нетерпимість з сильно розвиненими переконаннями.
39. Вузькість інтересів.
40. Невміння цінувати час (наприклад, проводить багато часу в розвагах).
41. Погане ведення власних фінансових справ.
42. Відсутність інтересу до діяльності.
43. Нездатність сприймати критику.
44. Відсутність розуміння цінності досвіду.
45. Радикальність ідей.
46. Запізнення на співбесіду без поважної причини.
47. Відсутність відомостей про компанію.
48. Невихованість (не дякує за приділений час).
49. Відсутність питань про роботу до потенційного керівництва.
50. Невизначеність відповідей на запитання.

Після обговорення кожна група називає перешкоди на шляху пошуку місця роботи, а тренер на спицях колеса (колесо зображено на аркуші А3) записує обставини, які є перешкодами для отримання бажаного робочого місця. Коли всі перешкоди записані, тренер запитує, що треба зробити, щоб подолати ці перешкоди. Відповіді учасників тренер записує по краю колеса.

Питання для підсумкового обговорення.

Що Ви відчували, коли обговорювали перешкоди на шляху пошуку роботи?

Що найбільше Вас вразило?

Чи є такі перешкоди, які не можливо подолати?

Які відчуття виникають у Вас з цього приводу?

Що Ви можете порадити людині, яка потрапила в таке становище?

Відомості про авторів

Моляко Валентин Олексійович — завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Біла Ірина Миколаївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Ваганова Наталія Аркадіївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Латиш Наталія Михайлівна — молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Медведева Надія Віталіївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Найдьонова Любов Михайлівна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Третяк Тетяна Миколаївна — провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Кіричевська Елеонора Всеволодівна — науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Кокарєва Марія Володимирівна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Москаленко Валентина Володимирівна — головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Наукове видання

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ РІВНЯХ

Методичні рекомендації

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 4,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Видавництво "Педагогічна думка"

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.. 2;

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.