

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



**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ
ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ІНДИКАТОРІВ РЕАЛЬНОСТІ**

Монографія

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.

Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 145 с.

ISBN 978-966-644-408-3

В монографії представлені нові дослідження закономірностей творчого сприймання, що продовжують попередні розробки авторського колективу лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Особливий акцент в аналізі процесів конструювання образно-понятійних систем («образів світу») робиться на генетичних індикаторах, на специфічних стратегічних та тактичних проявах розумової діяльності в умовах хронічного інформаційного дисонансу (надмір або дефіцит інформації). Робота може бути корисною для психологів, педагогів, фахівців інших спеціальностей та студентів.

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0112U000303

УДК 159.937

ISBN 978-966-644-408-3

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

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ГЕНЕТИЧНІ ІНДИКАТОРИ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗІВ СВІТУ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ (<i>В. О. Моляко</i>)	10
1.1. Київська школа психології творчості: трансформація ідейних праобразів у системі конструкторології.	10
1.2. Стратегічно-праобразний вектор творчого сприймання світу в умовах функціонування полімодальних інформаційних потоків	16
1.3. Проблема функціонування творчого сприймання в умовах надмірності інформації різної модальності і значущості	24
1.4. Так що ж таке сприймання світу?.....	355
Розділ 2. КОНСТРУЮВАННЯ РЕАЛЬНОСТІ: ЗАРОДЖЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ДІЙСНОСТІ (<i>І. М. Біла</i>)....	41
2.1. Індивідуальні особливості сприймання, їх роль у конструюванні реальності	41
2.2. Феноменологія дитячого сприймання.....	443
2.3. Діагностика індивідуальних особливостей сприймання та його джерел	49
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР (<i>Н. А. Ваганова</i>)	52
3.1. Аналіз проблеми творчого сприймання.....	54
3.2. Сприймання як творчий перцептивний процес у пізнавальній діяльності дітей	57
3.3. Психологічні особливості сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур.....	57
Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ГРАФІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ (<i>Н. М. Латиш</i>).....	64
Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР (<i>Н. В. Медведєва</i>).....	70
Розділ 6. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЕКРАННОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (<i>Л. М. Найдьонова</i>).....	81
Розділ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ОДНОЛІТКІВ ЯК ОСОБИСТОСТЕЙ (<i>В. В. Рибалка</i>)	87

Розділ 8. ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ТЕХНОІНФОРМАЦІЙНИХ ІНДИКАТОРІВ РЕАЛЬНОСТІ (Т. М. Третяк)	95
8.1. Стратегії сприймання старшокласниками інформації в процесі розв’язування творчих технічних задач за умов її надміру	95
8.2. Сприймання інформації за умов її дефіциту	102
Розділ 9. СПРИЙМАННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ (Е. В. Кіричевська).....	107
9.1. Стратегіальний підхід у дослідженні процесу творчого сприймання релігійної інформації	107
9.2. Категоріальні засади вивчення проблеми творчого сприймання релігійної інформації.	108
9.3. Сприймання релігійної інформації через образ, символ, знак	111
Розділ 10. СПРИЙМАННЯ СТУДЕНТАМИ РЕКЛАМНОЇ ІНФОРМАЦІЇ (М. В. Кокарева).....	114
Розділ 11. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО УСПІШНІСТЬ ЛЮДИНИ (В. В. Москаленко).....	120
11.1. Теоретико-методологічні засади дослідження особливостей соціальних уявлень студентської молоді про успішність людини	120
11.2. Емпіричне дослідження чинників становлення соціальних уявлень про успішну людину у студентської молоді.....	121
РЕЗЮМЕ	1131
1	
ЛІТЕРАТУРА.....	11333
Відомості про авторів	144

ВСТУП

Як це вже досить різнопланово й різнобарвно висвітлено в багатьох психологічних, соціологічних, економічних, філософських працях, реальне сьогодення характеризується не тільки масштабними, геополітичними подіями та тенденціями, але й все більш відчутним проникненням в повсякденне життя якщо не всіх, то, мабуть, відчутної більшості людей, різножанрових інформаційних напливів, навіть своєрідною інформаційною агресією. Звучить, можливо, досить банально, але так само неоригінально прозвучить і елементарна констатація того факту, що навіть у найбільш розвинених країнах поки що не створено, так би мовити, панацеї, засобів ефективного подолання інформаційно-емоційних впливів як на широкі верстви, так і на окремих громадян, особливо на тих, кого інформація випробовує найбільш жорстко, а часом й жорстоко. Щоб не вдаватись до якогось реєстру прикладів, нагадаємо хоча б про кібернетично-інтернет буття і побут, що хронічно дестабілізують свідомість, розумову діяльність, перцептивну сферу, яка в першу чергу відповідає за подальшу адекватну поведінку суб'єкта, про конкретні можливості його розуміння або ж, навпаки, нерозуміння всього того, що він бачить, чує, навіть тактильно й на смак відчуває з реального, та все більш масштабного віртуального середовища.

В руслі нашого аналізу, наших досліджень тут слід говорити про актуальну необхідність визначати психічні потенціали людини в координатах інформаційного простору та часу, діапазони функціонування перцептивно-розумової норми та виходу за її межі при безпосередньому зіткненні кожного дошкільника, учня, студента, професіонала з інформаційною новизною, потоком кризових, а часом й катастрофічних ситуацій, а в зв'язку з усім цим з віднайденням своєрідної психологічної зброї, здатної допомагати у подоланні як повсякденного дискомфорту, так і прямо небезпечних для психіки, для життя загроз у їх крайніх проявах та впливах як миттєвого, так і постійного хронічного характеру. Без перебільшення йдеться про екзистенційне, доленосне – бути чи не бути людині людиною, а то й більш трагічно – жити чи не жити.

Для того, щоб певною мірою більш образно підсилити сказане, дозволимо собі вдатися до своєрідного, може дещо завеликого, але змістовно доречного віршованого епіграфа до нашої проблематики, що саме так і називається – «Монолог сучасного Гамлета»:

Людина чи машина? Ось питання,
яке мене хвилює більш за все,
яке мені заснути не дає, –
від нього збожеволіти неважко...
Мені здається інколи, що зовсім
нема людей на вулицях, самі,
навколо лиш самі автомобілі,
автобуси, скажені мотоцикли.
Замість очей я бачу жовті фари,

замість облич – плескати скло кабін,
замість розмов я чую лише гуркіт,
невпинний гуркіт, зле-презле гарчання,
виття скажене, скрегіт невблаганний.
У місті, наче в джунглях кам'яних,
собі здаюсь останнім із людей,
що випадково залишився жити
серед залізних та скляних потвор.
Тоді тікаю я у склепи замків –
модерних, найсучасніших споруд,
щоб хоч на мить перепочити спокійно
у затишку окремої квартири.
Та, Боже ж мій, що коїться в квартирі:
докупи тут зійшлися інші гості –
тут пилюса щеням дурним, запеклим
поміж ногами біга й скавучить,
бурмоче щось білявий холодильник,
немов професор у операційній,
що нахилився над смертельно хворим;
беззубо плямка пральна десь машина,
а у вітальні рика телевізор
і пащу роззявляє величезну,
ще хвиля – й проковтне мене цілком.
Мерщій шугаю в другу я кімнату,
а там на мене жадібно чекають
два брати веселенькі та сестричка:
магнітофон, комп'ютор, магнітола.
О, як вони ревуть і як ридають!
Як звуками, мов пазурами, в мене
впиваються, гадюками мелодій
червоно-чорних і отруйних вельми
мене обплутать хочуть раз у раз.
Задкую я поволі до дверей.
Мерщій за двері. І тікати, тікати...
Захеканий, наляканий, забитий,
до себе прибігаю в інститут.
І, ледь притомний, дибаю поволі
в лабораторію, щоб там урятуватись.
Та що це? Що? Невже і тут машини?!
Я до стіни тулюся, щоб проскочить,
та чую голос дужий, металевий:
«Ось він прийшов! На п'ять хвилин спізнився!
Фотореле його спіймало зразу!
У пам'яті відзначити це треба
під номером дванадцять тисяч триста

п'ятдесят сім. Автоматично рапорт
подати по конвейєру нагору,
щоб електронний там його Бухгалтер
включив до списку й вирахував гроші».
Ось так! Знайшов, знайшов собі притулок!
Похнюплено заходжу до своїх,
та тітка Електрониха і тут
мене стрічає клацанням, моргає,
немов повія, усіма очима.
А замість друзів і своїх колег,
я бачу лише роботів навколо.
Та хай йому!
Чи я не збожеволів?!
Прокинувся.
То сон страшний на диво!
Я очі протираю.
На роботу
вже скоро час –
скоріше треба вмитись.
П'ю чай гарячий, кліпаю очима,
а сон не йде із думки анітрохи:
людина чи машина? – ось питання.
Людина чи машина, врешті-решт? [103, с. 21-23].

Щоб одразу відвести в чомусь правомірні й логічні, якщо мова йдеться про, скажімо так, чисту наукову мову, зауваження щодо залучення до нашого аналізу художніх ілюстрацій, нагадаємо маловідомі слова З. Фрейда про те, що «поети знають все наперед», або ж численні розробки нашого відомого в масштабах світової психології В. П. Зінченка, який в останні роки своїх насправді авангардних теоретико-методологічних пошуків вдавався до цитування віршів, як до переконливих ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТІВ. Однозначно поділяючи погляди таких авторитетних фахівців, можна нагадати, що література (й поезія зокрема) це, як відомо, втілення спостережень, інтроспективних досвідів, побіжних й стало сформованих образів і картин світу, що на відміну від певною мірою чорнових в прямому розумінні протокольних записів усного мовлення, максимально об'єктивно втілені у друкованому слові. До речі, в західній психології дослідження в сферах творчості, особистості, культури, не кажучи вже про використання біографічних методів, стали своєрідною нормою, й не тільки в різних школах психоаналізу та екзистенціалізму, а й в класичних напрямках педагогічної та вікової психології.

І саме тому дозволимо собі вдатися до короткого коментаря щодо динамічної панорамної й водночас конкретно-квантової картини світу, яка знайшла своє втілення у приведеному вірші.

Перш за все тут йдеться про надзвичайну механічно-динамічну насиченість вуличного перебування суб'єкта в «кам'яних джунглях» мегаполіса. За

майже п'ятдесят років, що минуло з часу створення вірша, ця картина стала ще більш насиченою, хаотичною й в багатьох планах загрозливою. Так само немає комфортного порятунку від гуркоту й мигтіння вулиці в квартирі, де, здавалося би, покликані на допомогу та втіху прилади й пристрої насправді не надають можливості віднайти якийсь затишок, спокійний куточок для сенсорно-перцептивного перепочинку, оскільки й звичне радіо, й пральні машини, не кажучи вже про телевизор, аж ніяк не сприяють психічному спокою, продовжуючи навантаження різноманітними сигналами. А на виробництві нині майже в кожному виді діяльності в контекст класичних верстатів впевнено увійшли, хоча й замінивши великогабаритні клацаючі ЕОМи, насправді затягуючі у вир напруженого споглядання й спостереження екрани більш чи менш мініатюрних комп'ютерів (до речі їх мініатюрність водночас із зручністю механічного використання значно напружує увагу, сенсорно-перцептивну систему з усіма витікаючими з цього медико-психічними наслідками, про що слід вести психогігієнічну розмову).

Такий сценарій повсякденного буття фактичного оператора, а не всемогутнього володаря машин, який передбачає «омашинювання», «електронізацію» усіх тих, хто перебуває в подібному режимі, а тому й зовсім не гіперболічним видається розпач нашого героя, який починає вбачати в своїх колегах роботів, та й вони ж, напевне, бачать його таким самим.

Справедливості заради потрібно нагадати, що подібні картини були широкоформатно представлені не тільки в футурологічних творах того ж Станіслава Лема, чи начебто фантастичних оповіданнях Рея Бредбері, бо ж задовго до них подібне відтворили в своїй графіці та живописі Франс Мазерель та Сальвадор Далі, а ще набагато раніше – Ієронім Босх, який хоча й не зображував автомобілі та комп'ютери, але геніально відобразив, можна так сказати, поліфонічні реакції людей на життєві випробування, створивши таку галерею портретів, облич тих, хто перебуваючи в межових ситуаціях, демонструє ті свої сутності, про які пізніше писали Гоголь та Достоевський. Усім цим знову ж таки можна нагадати про роль літератури та мистецтва в психологічному потоці досліджень.

Все вищезазначене, як видається, підводить нас до нині досить поширеної сентенції, що стала такою не тільки в філософії та синергетиці, а й у психології – про сітьову парадигму, яка визначає поведінковий статус людини (Князева О. М., Курдюмов С. П., Хакен Г., Пригожин І., Ніколіс Г., Фріман У., Комбс А., Ярославцева О. І. та ін.). Ми схильні майже в синонімічному розумінні визначати його як такий, що свідчить про лабіринтну організацію інформаційного оточення, відповідну лабіринтну перцептивно-розумову динамічну конструкцію психічного реагування на реально-віртуальну об'єктивну конструкцію. Саме через те, що йдеться про ЛАБІРИНТНУ, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначно необхідною саме ТВОРЧУ організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта.

Багаторічний дослідницький досвід дозволив нам обґрунтовано розбудувати психологічну теорію творчої конструктології, яка, в першу чергу, базується на аксіоматичному визнанні ЛАБІРИНТНО-ПОТОКОВОГО функціону-

вання психіки, що дозволяє максимально наблизитись до можливого об'єктивного її дослідження, й так само до вироблення відповідних методів, методик навчання, стимулювання та діагностики не тільки в межах психології творчості. Ї не тільки в координатах загальної психології, а й у сферах освіти в цілому, на що недвозначно вказують відомі фахівці. Так, наприклад, Д. І. Фельдштейн зазначає, що ми живемо в такі часи, коли йдеться не просто про звичайні зміни, а глибокі історичні перетворення, коли на перший план виїшла проблема Людини як реального суб'єкта історичного процесу, здатного до активної дієвості, до вирішення складних, об'єктивно посталих перед нею нестандартних завдань з великою кількістю невизначеності й водночас з необхідністю збереження усіх кращих людських якостей, людського потенціалу. Ї саме це визначає роль освіти, яка повинна забезпечувати озброєння людини необхідними знаннями у обранні необхідних дій в складній ситуації, навчати її розумінню, осмисленню дійсності, активізації загального розвитку (інтелектуального, морального, естетичного, фізичного та ін.), розвитку й зростанню її здібностей, потреб. Ї при цьому слід мати на увазі, що змінюється не тільки світ, в якому живе людина, але й сама людина, бо об'єктивно вона живе вже в іншому просторі-часі; змінились так само й ритми та темпи її руху, простору, життя [див.162, с. 46]. Як бачимо, тут так само фактично йдеться про ТВОРЧЕ подолання нових складних проблем, до чого повинна адекватно готувати нас відповідним чином розбудована й орієнтована освіта (В. В. Давидов, Г. С. Костюк, В. Г. Кремень, Є. О. Мілерян, А. В. Петровський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та багато інших).

Із сказаного вище стає зрозуміло, що основним вектором подання наших теоретичних та прикладних досліджень є саме їх спрямованість на аналіз творчої конструкторології як парадигми, що, в свою чергу, детермінує загальну спрямованість на її роль в системі освіти та праці, а в даному випадку у конкретному подальшому розгляді функціонування перцептивно-розумової підсистеми в загальній психічній метасистемі. Саме така орієнтація зумовила структуру монографії в цілому та її окремих розділів.

Продовжуючи дослідження проблеми творчого сприймання [див. 128], колективом нашої лабораторії в наступному циклі пошуку вдалося, як нам видається, одержати нові, багато в чому оригінальні результати.

Цикл досліджень включав теоретичні й експериментальні складові й був орієнтований, як і раніше, зокрема на генетичний вектор – вивчались особливості сприймання, починаючи від дошкільного віку (І. М. Біла, Н. А. Ваганова), молодшого шкільного (Н. М. Латиш, Н. В. Медведева), підліткового (Л. М. Найдьонова) й закінчуючи старшокласниками (В. В. Рибалка, Т. М. Третьяк, Е. В. Кіричевська) та студентами (М. В. Кокарева, В. В. Москаленко).

Розділ 1. ГЕНЕТИЧНІ ІНДИКАТОРИ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗІВ СВІТУ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

(В. О. Моляко)

1.1. Київська школа психології творчості: трансформація ідейних праобразів у системі конструкторології

Сьогодні говорити про актуальність досліджень творчості, на відміну від ще відносно недавнього минулого, не доводиться. І просування психологічних пошуків і паралельні розробки в інших сферах (біологія, фізіологія, філософія та ін.), і найгостріші запити практики в найрізноманітніших їх проявах – усе це більш ніж переконливо визначає цю актуальність, яка з цілого ряду об'єктивних причин набуває характер гострої необхідності. Це неважко побачити, якщо хоча б поверхнево поглянути на стан економіки, екології, техніки, інформаційну насиченість повсякденного життя і трудової діяльності величезного числа людей у переважній більшості країн світу.

У зв'язку з цим зовсім незайвим буде, перш ніж переходити до аналізу реєстру найбільш важливих тем, хоча б окремими штрихами позначити ключові моменти у становленні психології творчості, як вже визнаного досить автономного науково-прикладного напрямку в нашій науці. Оскільки в цілому ряді робіт огляди, які присвячені розвитку психології творчості в зарубіжних країнах, вже представлені, ми, що в нашому випадку цілком зрозуміло, спеціально зупинимося на розвитку психології творчості в Україні.

Тут видається цілком доречним зробити принципове доповнення, що стосується як хроніки, так і визначення конкретного періоду власне створення визнаного наукового каркасу цього психологічного напрямку. Умовно ми виділили б наступні періоди:

I – донауковий (мається на увазі психологія) – зачатки ідей в роботах релігійних діячів і філософів (Г. Сковорода), літераторів (І. Франко);

II – формування першої наукової бази – функціонування науково-видавничої серії в Харкові – (1910-16 рр.);

III – автономні і прикордонні розробки (І. Франко, М. О. Бердяєв та ін.);

IV – початок досліджень розумових стратегій і вивчення окремих складових творчих компонентів (Г. В. Кірія, Є. О. Мілерян, В. А. Роменець, В. М. Бондаровська, Т. К. Горобець, В. О. Моляко, М. Л. Смульсон та ін.);

V – становлення киево-української школи психології творчості з 1962 р. по теперішній час (В. О. Моляко, П. С. Перепелиця, Л. Н. Івахненко, В. В. Рибалка, Р. О. Пономарьова, О. В. Проскура, В. С. Лозниця, Т. М. Третяк, С. В. Шаванов, Л. А. Мойсеєнко, С. М. Симоненко, А. Б. Коваленко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько, О. В. Костюченко, Л. П. Міщиха, Л. Р. Вержиковська, Н. В. Медведєва, Н. М. Латиш, В. С. Бажанюк, Л. Р. Чорна, Е. В. Киричевська та ін.). Саме становлення цієї школи і дає нам всі підстави говорити про її повноправний науковий статус в масштабах без усіляких натяжок, сумірних з

найбільш відомими світовими напрямками і школами (наприклад, зі школою Я. А. Пономарьова, Г. Я. Буша, Г. С. Альтшулера, Р. Стернберга та ін). Ядро розробок цієї школи складають дослідження функціонування творчих стратегій, діагностико-стимулюючого тренінгу КАРУС, вивчення творчої діяльності в різних сферах (техніка, педагогіка, література, мистецтво, медицина та ін.). В даний час, як видається, вражаючий сумарний підсумок проведених досліджень дає підстави говорити про виникнення цілого напрямку, який може бути визначено як ТВОРЧА КОНСТРУКТОЛОГІЯ, що передбачає включення до нього, крім «суто психологічних робіт, розробок в інших науково-прикладних сферах.

Якщо говорити про найбільш повну хронологію розвитку ідей і практик творчості, то цілком логічно було б звернутися до того періоду в їх розвитку, які відносяться ще до початків буття Київської Русі, бо ті ідеї, що представлені в «Києво-Печерському Патерику», в «Житіях Святих» Димитрія Ростовського і в іншій літературі, можуть збагатити нас безліччю ілюстративного матеріалу, що відноситься до творчості в різних його проявах (власне професіональне, словесне, архітектурне, управлінське та ін.), представлених іменами преподобних Антонія і Феодосія, Нестора-літописця, цілого сонму київських князів (тут, скажімо, окремої і масштабної розмови заслуговує той же Ярослав Мудрий). А цьому періоду розвитку православного християнства передували цілі масиви творінь Іоанна Златоуста, Іоанна Дамаскіна, численних афонських старців і Святих, які створили свого роду багатовимірну енциклопедію буттєвого і повсякденного планів життя людини.

Але цей пласт, як це не важко зрозуміти, вимагає досить комплексного аналізу фахівцями різних напрямів, які поки що не створили адекватних наукових праць подібного роду. Зате є досить велика кількість робіт, що висвітлюють питання психології творчості в літературі, мистецтві, релігії (тут доречно буде, наприклад, назвати дуже ґрунтовну книгу О. А. Ніколаєвої «Православ'я і творчість» [109]).

А від релігійно-філософських робіт зазначеного вище циклу природним буде перехід до вже більш пізніх широкоформатних і багатопланових розробок таких видатних філософів, як Г. С. Сковорода і В. С. Соловйов (до речі родич Сковороди по лінії матері). Пізніше до цих імен ми обов'язково повинні додати оригінальні дослідження М. О. Бердяєва, В. О. Зінківського, Г. А. Шпета, Г. І. Челпанова – найвидатніших київських філософів і психологів, фундаторів вітчизняної та й світової філософії й психології.

Цілком зрозуміло, творіння кожного з названих авторів заслуговують автономного масштабного розгляду, що не входить у задум цього невеликого вступу до проблеми зародження і розвитку нашої школи психології творчості. Але кілька свого роду штрих-пунктирних ескізів ми дозволимо собі зробити у вигляді прямих цитат або ідентичного переказу.

Сковорода Г. С.: «Мойсей,.. собрал в одну громаду небесныя и земныя твари и... слепил «Книгу Бытия», сиречь мироздания... Мойсейский же, символический тайнообразный мир есть книга. Она ни в чем не трогает обительного мира, а только следами собранных от него тварей путеводствует нас к приносущному началу единственно, как магнитная стрела, взирая на вечную

твердь его. А в том не очень нужная мудрость, чтоб ведать, прежде ли создан цвет или родился гриб?.. В сем предохраняет нас самый начаток книги «Вначале сотвори бог небо и землю»... Если же обитаемым мирам несть числа, как ныне начали думать, и тут нелепый вздор: «Сие небо!...» А другое ж, десятое, сотое, тысящное, кто создал? Конечно, каждого мира машина имеет свое, с плывущим в нем планетами небо. Вот на что создана сия мироздания книга!» [143, с. 17-18].

Можна тільки дивуватися, скільки в цьому невеликому фрагменті переплетено творчих доміант (та ще яких!): створення Богом світу, створення Мойсеєм «Книги Буття», і гіпотеза про множинність населених світів – свого роду надконструкції світобудови. А це всього лише один майже навмання взятий уривок із трактатів досі малопрочитаного і малопізнаного без перебільшення найвищого світового рівня (але недонесеного до світового розуму!) генія, який заклав, в тому числі, наріжні камені в майбутній «храм» психології творчості.

А ось фрагмент із статті В. С. Соловйова про Пушкіна, написаної ще в 1897 році, коли проблема геніальності в психології творчості в науковому плані навіть не ставилася (та й чи поставлена вона по-справжньому уже в наш час): «Сильна чуттєвість є матеріал генія. Як механічний рух переходить в теплоту, а теплота – у світ, оскільки духовна енергія творчості у своєму дійсному явищі (у порядку часу або процесу) є перетворенням нижчих енергій чуттєвої душі. І як у творі сильного світла необхідний сильний розвиток теплоти, так і високий ступінь духовної творчості (за законом тутешнього, земного життя) передбачає сильний розвиток чуттєвих пристрастей. Вищий прояв генія не вимагає повсякчасного безстрастя, а остаточного подолання могутньої пристрасті, торжества над нею в рішучі моменти» [148, с. 38].

Можна легко переконатися, що в цьому міркуванні В. С. Соловйова міститься квінтесенція розуміння проявів творчих енергій, особистісного статусу генія (і не тільки Пушкіна, хоча в даному випадку Пушкіна в першу чергу, бо досі не вичерпався шлейф найрізноманітніших, часом – банальних і нерозумних «по-яснень» «арапского темперамента» поета). Левова частина робіт В. С. Соловйова прямо або побічно пов'язана з проблематикою творчості, його витоків, проявів, ролі в суб'єктивній і громадській, навіть історичній за масштабами життя, як, наприклад, у його статтях про Лермонтова і Міцкевича, в його головній праці – «Виправдання добра», де, як це неважко побачити, закладені основи морально-естетичного, гуманістичного проекту людського світу як такого і обговорюються умови його долі, функціонування та порятунку від здичавіння і апокаліптичної деградації (у цьому неважко переконатися, якщо перенести судження В. С. Соловйова на весь період розвитку подій і в ХХ, і на початку ХХІ століття).

Але тут представляється обов'язковим втрутитися в розгляд такого роду розробок зверненням до видатної і все ще недооціненої (та й, чесно кажучи, знайомої дуже вузькому колу вчених, до того ж переважно не психологів) роботи І. Франка «Із секретів поетичної творчості» (1898 – початок публікації трактату в «Літературно-науковому віснику»). Важко утриматися від патетичних оцінок даного трактату, особливо враховуючи ту обставину, що він був написа-

ний більше ста років тому і, до того ж, не психологом і філософом (хоча по суті Франко був і тим, і іншим, а не лише видатним письменником, поетом, публіцистом, громадським діячем).

Ця робота заслуговує поза всяким сумнівом дуже ґрунтовного аналізу, який, можна сподіватися, все ж буде здійснено в нашій психологічній науці найближчим часом. А ми тут підкреслимо серйозність і глибину цієї роботи найпростішим способом.

Ось деякі імена, залучені автором в обговорення проблеми: Арістотель, Поль Бурже, Поль Верлен, Вільгельм Вундт, Едуард Гартман, Геродот, Гесіод, Гіппократ, Гомер, Демокріт, Альфонс Доде, Есхіл, Кант, Леметр, Лессінг, Ломброзо, Метерлінк, Овідій, Платон, Піфагор, Софокл, Іполіт Тен, Цицерон, Шопенгауер... І це лише ряд класиків, адже І. Франко залучав до свого обговорення велику кількість маловідомих імен, наприклад, австрійського письменника і критика Р. Бара, французького теоретика літератури Ф. Брюнетьєра, італійського поета і теоретика літератури Б. Гваріні, німецького психолога М. Дессуара, швейцарського поета К. Мейєра, англійського письменника С. Річардсона. І ще, і ще – низка імен, і не просто перерахування імен, а вплетення їх у контекст цілеспрямованого аналізу проблеми. Тут висоти ерудиції, яка й сама по собі мало кому по силах. До того ж автор використовував роботи більшості вчених в оригіналі, спираючись на своє знання мов.

Але це лише одна, хоча і не другорядна, сторона даного трактату. Найголовніше, що в ньому обговорюються такі проблеми: роль свідомості в поетичній творчості, закони асоціації ідей і поетична творчість, роль смислів у поетичній творчості, поезія і музика, сенс зору і його значення в поезії, поезія та живопис, що таке поетична краса, як поезія зображує природу...

Не можу утриматися від такої цитати з роботи Франка (даю її в оригіналі):

«Що се за питання, яке висуває нам літературний твір поза обсягом втілених в ньому соціальних, політичних та релігійних ідей, т.є. поза обсягом тенденції авторової? І Леметр, і Добролюбов мимохіть зачіплюють сі питання, та не вважають потрібним зупинитися на них довше. Се питання про відносини штуки до дійсності, про причини естетичного вдоволення в душі людській, про способи, як даний автор викликає се естетичне вдоволення в душі читачів або слухачів, про те, чи у автора є талант, чи немає, про якість і силу того таланту, – значить, і про те, чи і наскільки тенденції авторові зв'язані органічно з виведеними в його творі фактами і впливають із них? Буде се задача, може, і скромна, та, проте, важна, бо тільки зробивши оту роботу, можна знати, чи можна на підставі якогось твору робити якісь дальші висновки про соціальні, політичні чи релігійні погляди автора, чи, може, сей твір, як неладний, треба без дальшої дискусії кинути між макулатуру» [165, с. 77-78].

У 1916 році була видана віхова робота М.О.Бердяєва «Сенс творчості», яку можна розглядати і автономно, і в певному зв'язку з нижче представленими роботами харківського циклу. Дана робота, що природно, містить переважно філософські положення, але вже тоді в явно екзистенціальній системі координат, які згодом визначали вектор наукової діяльності Бердяєва. Тут також можна було б зробити чималовиписок з цієї роботи, включаючи їх у загальну канву

наших міркувань про становлення теорії творчості, але ми обмежимося лише декількома безумовно принциповими ілюстраціями:

«Кажуть: ти грішна, падша істота і тому не бійся вступати на шлях звільнення духу від «світу», на шлях творчого життя духу, неси тягар послуху наслідків гріха. І залишається дух людський skutим у безвихідному колі. Бо початковий гріх і є рабство, несвобода духу, підпорядкування диявольській необхідності, безсилля визначити себе вільним творцем, втрата себе через утвердження себе в необхідності «світу», а не волі Бога. Шлях звільнення від «світу» для творчості нового життя і є шлях звільнення від гріха, подолання зла, збирання сил духу для життя божественного. Рабство «світу», у необхідності і данності є не тільки несвобода, але і узаконення й закріплення нелюбовного, роздертого, некосмічного стану світу. Свобода – любов. Рабство – ворожнеча. Вихід з рабства на свободу, з ворожнечі «світу» в космічну любов є шлях перемоги над гріхом, над нижчою природою... Творчість по суті є вихід, результат, перемога» [7, с. 17-18]. І далі (сто років тому!) автор прогностично підкреслює: «Настають часи в житті людства, коли воно має допомогти саме собі, усвідомивши, що відсутність трансцендентної допомоги не є безпорадність, бо нескінченно іманентну допомогу людина знайде в собі самій, якщо наважиться розкрити в собі творчим актом всі сили Бога і світу, світу реального у свободі від «світу» примарного» [там само, с. 19].

Впадає в очі, що у своїх міркуваннях М. О. Бердяєв продовжує положення, які містяться в працях Г. С. Сковороди і В. С. Соловйова, чийм учнем і послідовником, до речі, він і сам себе вважав. Одночасно київський філософ вибудовує оригінальну систему творчості як сенсу життя, як головного духовного інструмента, головної технології подолання людської неспроможності перед викликами життя, усіма негараздами реального світу з його гріховністю і трагедіями. Тим самим, як видається, М. О. Бердяєв закликав до співтворчості в побудові системи стимулювання повсякденного побуту і життєвого буття, яка по якимось своїм шляхам знаходила своє втілення в різних вже матеріалізованих системах тренінгу, арт-терапії, стимулювання творчої діяльності (в тому числі і наша система КАРУС).

Поза всяким сумнівом створення у Харкові в десятих роках минулого століття теоретичної наукової бази із комплексного вивчення творчості стало однією з підвалин побудови сучасної вітчизняної психології творчості (і не тільки психології). Вже одна та обставина, що до участі у зазначених виданнях були залучені такі вчені, як Д. Н. Овсянко-Куликовський, О. О. Потєбня, В. Лапшин, Б. Лезин, – це свого роду ключові фігури у вивченні творчості в той період, – переконливо свідчить про глибину і авторитетність такого феномену. А якщо нагадаємо, що свої перші глави книги «Еврологія, або загальна теорія творчості» П. К. Енгельмейер (до речі, по професії інженер, що було важливо для майбутніх досліджень технічної творчості) публікував саме в цих виданнях, то з усіма на те підставами можна знову-таки стверджувати, що тут ми маємо справу з історичною науковою віхою у становленні майбутньої автономної науки – психології творчості. І при цьому цілком можна говорити про певні пріоритети саме цих розробок, подібних яким на той час у світовій науці ще не було

(див. [29] та інші томи цієї серії). Різноманітність підходів, оригінальність більшості робіт в даному «серіалі» заслуговує спеціального, хоча б оглядового дослідження. А ми тут, для того, щоб проілюструвати зміст і спрямованість деяких із представлених статей, вдаємося до компакту ключових слів: основи художньої творчості (Д. Н. Овсяннико-Куликовський), лірика науково-філософської творчості (Т. Райнов), еврологія як загальна теорія творчості (П. К. Енгельмейер), феноменологія творчості (Т. Райнов), розвиток релігійно-міфологічної творчості (Е. Кагаров), суб'єкт творчості, об'єкт творчості, процес творчості, творча особистість, межі творчості (П. К. Енгельмейер), міфотворчість (В. Харциев)... Як бачимо, навіть з цього невеликого набору ключових слів можна зрозуміти, наскільки ґрунтовними були в цьому виданні роботи, які у своїй сукупності представляють широкий діапазон пошуків, але по-своєму єдиний комплексний підхід. Тобто в даному випадку цілком можна говорити про створення свого роду неформального інституту щодо комплексного вивчення проблем творчості. І лише приблизно через сімдесят років у Києві був офіційно створений перший в Україні (як, утім, і в СРСР) на базі знову-таки першої лабораторії психології творчості – Центр творчої обдарованості, який здійснював дослідження в дуже широкому діапазоні (про драматичну долю цього Центру слід говорити окремо і, на жаль, не в жанрі розділу монографії).

Якщо говорити про «пусковий момент», який визначив оригінальний дослідницький вектор, що позначає трасу цілеспрямованого вивчення однієї з найбільших сфер технічної творчості, а саме: конструкторсько-проектувальної, то тут безсумнівно без всяких перебільшень футурологічна і співзвучна викликам часу заслуга Г. С. Костюка, який в 1962 році «благословив» такого роду починання. Воно було підтримано і відшліфовано порадами таких великих дослідників, як Є. О. Мілерян, Т. В. Кудрявцев, С. Г. Гелерштейн, П. М. Якобсон, М. Ф. Добринін Н. О. Менчинська. Мова йде про скромне дисертаційне дослідження «Психологія конструкторського задуму», яке отримало позитивну оцінку на спецраді ЛДУ в особі Б. Г. Ананьєва, Б. Ф. Ломова, В. М. Мясичева, Л. М. Веккера, Н. В. Кузьміної, О. О. Бодальова, А. Ф. Есаулова та інших, не менш авторитетних учених.

Саме в цьому дослідженні, нехай і в дещо спрощеному описовому стилі безпосередньо здійснювався аналіз образно-понятійної динаміки протікання творчого процесу, робився ескіз особливостей зародження мисленнєвої стратегії [90].

У наступні приблизно двадцять років, долаючи усталені науково-методологічні стереотипи та інерційність у виборі магістральних траєкторій психологічних досліджень, нам вдалося, в тому числі формально, закріпити цей напрямок, залучаючи до нього десятки фахівців, підготувавши і захистивши докторські дисертації і видавши цілу серію посібників для практичних працівників (був, зокрема, створений факультет психології технічної творчості у складі унікального народного університету наукових і технічних знань). До цього моменту наукова і прикладна спроможність наших досліджень була визнана найбільшими авторитетами в галузі психології праці та творчості (Я. О. Пономарьов, Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, А. А. Крилов, Є. О. Мілерян, Я. Главса, Г. Я. Буш та ін.) в СРСР і за його межами.

На сьогоднішній день сутнісні характеристики розроблених ідей нами і нашими колегами, – а серед них, треба зазначити, є й такі, які дотримуються поглядів, що не обов'язково «римуються» з усіма нашими положеннями (тобто співпраця протікає в дискусійному, по-справжньому творчому стилі), поглядами – багаторазово описані в дуже масштабному і широкодіапазонному плані (див., наприклад, хоча б такі видання, як [90;96; 127;128; 129; 150; 154] та ін.). Тому тут хотілося б виділити лише ті складові нашої мультипарадигми, які представляються найбільш значущими, в тому числі і для перспектив подальших розробок. Це насамперед:

- дослідження структури процесу творчості,
- дослідження функціонування стратегій творчої діяльності,
- вивчення процесів сприймання і розуміння різних видів інформації в умовах її надмірності та дефіциту,
- дослідження творчої діяльності в ускладнених умовах,
- вивчення творчого потенціалу особистості,
- вікові аспекти протікання творчих перцептивних процесів,
- розробка діагностично-тренінгової системи творчої діяльності (КАРУС).

Здійснено певний доробок у вивченні питань інформаційної безпеки творчої особистості та функціонування творчого здоров'я в різних режимах діяльності.

В цілому все зроблене дозволило нам визначити досить чіткі контури нового наукового напрямку в психології творчості та суміжних областях – творчої конструкторології, що знайшло відображення у великому числі монографій, посібників і статей, в тому числі і фахівців у галузі педагогіки, інформатики, психології станів і катастроф (див., наприклад, [34; 120; 126; 127; 140; 149; 173]). А це вже свідчить про достатньо високий рівень науково-практичного визнання здійснених розробок.

1.2. Стратегічно-праобразний вектор творчого сприймання світу в умовах функціонування полімодальних інформаційних потоків

Про стрибкоподібну зростаючу актуальність проблеми сприймання в наставу епоху інформаційного «шабашу» (або, скажімо більш звично – вибуху) нам говорять вже не тільки безумовні науково авторитетні фахівці, а й «звичайні» радіо-теле-газетні популяризатори злободенних тем. Ми присвятили цій проблемі ліву частку своїх досліджень, публікацій та виступів без будь-якої претензії на оригінальність, піонерство і певне ноу-хау. Бо ж представляється найяскравішою очевидністю: агресивна інформатизація нашого просторово-часового буття і побуту загрожує, крім прямого деформування розумових процесів, хронічними стресами, неврозами, психічними відхиленнями, знаходить масштаби епідемій (щоб це не здалося комусь перебільшенням, можна звернутися, приміром, до робіт таких класиків як Л. І. Анциферова, А. Маслоу, Н. П. Бехтерева, К. Роджерс, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов). Скажемо для стислості метафорично: незліченна армія інформаційних «військ» і «бандформувань» не просто стоїть біля воріт, а перейшла і переходить межі нашої свідомості, захоп-

лює тили підсвідомості, «беручи в полон» або просто знищуючи «міста і села» наших нейронів. Наші мізки на межі повної (або часткової?) капітуляції.

Відповідати на запитання «хто винен?» занадто пізно, але будемо сподіватися, що на таке ж повсюдне питання, як «що робити?» відповідати потрібно, може щось вийде і ми не загинемо під завалами інформації (див. вже не раз нами цитовану роботу І. С. Шкловського).

Давайте помірковано спрощено, скажімо так, в стилі Ніко Піросманішвілі.

Людина народжується, отримує дар (генетично, або з «волі небес» – це вже хай вирішують атеїсти і віруючі) як мінімум біофізіологічну стратегію виживання. І свій поєдинок зі світом вона починає ще в утробний період. А вже з перших миттєвостей появи на світ, можна сказати без жодного перебільшення і вже без особливих метафоричних вишукувань, цей поєдинок триває вже на сцені великого театру життя, де кожен з нас щомиттєво (!!!) не грає Гамлета, а фактично є ним, тому що «бути чи не бути» це не філософсько-літературний образ-поняття, а невідворотна реальність, залежність людини від незліченної кількості випадкових і не випадкових – стаціонарних факторів різного рівня активності і пасивності.

Навіть сама спрощена логіка підказує: для того, щоб жити (виживати) потрібно також щомиттєво (!!!) оцінювати, тобто сприймати реалії і реагувати на них – шукати вихід (тікати, відхилятися, прориватися, чекати допомоги etc.) – з більшим чи меншим включенням творчих потенціалів для вирішення кожної конкретної ситуації. Власне, нервова система, організм і функціонує, безперервно отримуючи величезну кількість мікро (і не тільки мікро) впливів (сигналів), переробляючи їх, підтримуючи відносну рівновагу біохімії, температури, тону-су, загального стану. І залежно від ступеня новизни і масштабності впливу на людину його творче сприймання запускає в дію вже конкретні стратегії, тактики і окремі розумові мікродії, спрямовані на подолання виникаючих складнощів (рішення задач, проблем).

Наведемо тут для пояснення того ж самого не надто коротку, але доречну цитату з робіт Л. І. Анциферової:

«З позицій уявлень про системну цілісність душевного життя особистості кожен її «орган» – це вироблена суб'єктом для вирішення життєвих завдань модифікація своєї цілісності, починаючи з психофізіологічного і кінчаючи ціннісно-смысловим розвитком. Навіть фрагментарний опис функціонування того чи іншого «органу» багатомірний, бо включає перебудову ціннісних, смислових, потребово-мотиваційних, функціонально-енергетичних, інструментально-операціональних, установочно-диспозиційних характеристик особистості. Відбувається актуалізація і нова інтеграція необхідних спонукань, що поєднується з побудовою психологічних перешкод для конкуруючих потягів і стимуляцій: змінюється система значимостей; розставляються нові акценти в системі цінностей; мобілізуються функціональні можливості людини, змінюється психологічний тонус; відбувається зміна психічних станів; перетворюється розмірність часової перспективи; корегуються або перебудовуються «сценарії» поведінки; інтенсифікуються почуття співпричетності певним «значущим іншим», соціальним спільнотам, людству» [2, с. 63]. Під «органами» Л. І. Анциферова в да-

ному випадку має на увазі поліфункціональні форми, або модуси, «за допомогою яких особистість вирішує свої життєво важливі завдання» [там само].

Як бачимо, тут вже суто науковою мовою переказана сутність реального творчого реагування на виклики життя в різних його вимірах.

В. П. Зінченко у своїй останній, що багато в чому визначає весь його марафонський шлях в психології, праці дуже виразно висловився щодо обговорюваної нами проблеми:

«У моєму розумінні дійсності входить і її історія, і реальність, що включає до свого складу також її потенційні, в тому числі і віртуальні можливості створення іншого. Акти творчості дійсні, незалежно від того, природні вони чи культурні, безпосередні або опосередковані, інтуїтивні або дискурсивні, свідомі або несвідомі. У кожному разі, творчий акт спрямований на подолання стихії, хаосу або того, що в уяві автора здається хаотичним, слабо організованим. Підсумком творчого акту (діяльності) є новоутворення, інша організація хаосу (інший порядок), створення нових зовнішніх і внутрішніх форм, що несуть смислове навантаження. Серцевиною творчого акту є формоутворення, а його рушійною силою – трансцендування – вихід за межі себе. При цьому не має значення, якого «себе» – духовного, когітального, емоційного, тілесного або ТРОННОГО Я (М. Цветаєва): ВАБИТЬ НЕВІДОМА СИЛА, якою може бути духовна спрага, голод думки, незнання, яке бажає стати знанням. ВІД ВІДЧУТТІВ ЗНАЙОМИХ НАС ПІД ОБРИВ, ДО НЕЗНАЙОМИХ ВСЕ ДАЛІ ВАБИТЬ (от чувств знакомых нас под обрыв, к незнакомым все дальше влечет) (Р. М. Рільке). І так далі без кінця. У цьому сенсі творчість нещадна як по відношенню до зовнішнього, так і внутрішнього світу. Бо вона, як всяка дія, двоєдина – спрямована на той і на інший» [52, с. 547].

Як бачимо – тут уже йдеться про творчість (і про творче сприймання в тому числі, правда дещо алегорично) в більш філософському ключі, але фактично з тією ж смисловою конкретикою, про яку йде мова у Л. І. Анциферової.

І якщо вже ми звернулися до жанру максимально, скажімо так, авторського обґрунтування наших тез найбільшими вченими, дамо ще слово хоча б одному «заморському гостю». Тут дуже, як побачимо, переконливо і в унісон з нашими власними міркуваннями, прозвучать думки А. Маслоу: «... причина мого інтересу до творчого навчання, до креативності, до психологічного здоров'я і т.д. полягає в тому, що, на моє глибоке переконання, темп руху історії останнім часом значно прискорився. Мені здається, ми переживаємо зараз абсолютно особливий історичний момент, несхожий ні на що, що було досі. Саме життя прискорилося як ніколи. Згадайте, наприклад, про величезне прискорення, якого домоглася за останні роки наука, техніка і технологічний прогрес. Мені очевидно, що це вимагає зміни ставлення до людини і до світу, який її оточує. Говорячи прямо, назріла необхідність в іншому типі людини. Я відчуваю, що настала пора набагато серйозніше, ніж двадцять років тому, поставитися до гераклітівського, або бергсонівського, або уайтхедівського погляду, що сприймає світ як потік, як рух, як процес, але ніяк не в наборі предметів, існуючих поза часом. Якщо мене не обманюють мої відуття, а це сьогодні набагато більш очевидно, ніж у 1990-му чи навіть 1930-му роках, – якщо це так, тоді настала пора

людини, здатної жити в світі, який постійно змінюється, постійно рухається» [76, с. 70]. І далі слідує з усією категоричною визначеністю твердження про необхідність принципово нової (по суті теж творчої!) освіти, підготовки фахівців, здатних до адекватної діяльності в нових умовах: «Мені хочеться звернутися з питанням до всієї системи освіти: Навіщо потрібно розповідати про факти? Факти так швидко застарівають! Навіщо навчати технічним наукам? Техніка рухається вперед семимильними кроками! Навіть серйозні коледжі, які готують інженерів-техніків, ламають голову над цією проблемою. Массачусетський технологічний інститут, наприклад, з недавніх пір перестав викладати технічні дисципліни по-старому, тільки як навчання ряду технічних навичок і умінь, тому що практично весь досвід, десятиліттями накопичуваний професорами інженерних наук, тепер абсолютно застарів. Погодьтеся, що сьогодні безглуздо навчати робити кабриолети. Деякі викладачі цього інституту, наскільки мені відомо, відмовилися викладати по-старому своїм студентам накопичені ними знання та вміння, а замість цього спрямували свої зусилля на те, щоб виховати новий тип інженера, по суті новий тип людини, яка не відчувала б себе втраченою в швидко мінливому світі, людини, яку зміни надихнули б, людини, здатної до імпровізації, впевненої, сильної людини, яка могла б з честю і з радістю зустріти несподівану, нову для неї, ситуацію» [там само].

Звернемо увагу на те, що ця робота А. Маслоу була видана в 1971 році. Це тим більш важливо для цього рзділу, оскільки практично все вищесказане самим найкращим чином, так би мовити, пропагує основи розробленої нами системи КАРУС!

Посилимо обґрунтування цілеспрямованого залучення в освітньо-діяльнісну повсякденну реальність спеціальних технологій, методів, методик, звернувшись до новітніх експертних висновків настільки ж солідних фахівців, як і вищепредставлені. Так учений дуже широкого діапазону Т. В. Чернігівська настільки ж категорично стверджує: «Клод Леві-Строс писав, що ХХІ століття буде століттям гуманітарної думки або його не буде взагалі. Всі ми пам'ятаємо, що ХХ століття – століття фізики, ХХІ – століття нейробіології ... Але ясно, що не буде взагалі нічого, якщо ми не опам'ятаємося і не усвідомимо, куди ми потрапили. А потрапили ми в цивілізаційний злам, у ситуацію, коли розруха в головах настільки перекрыла всі інші проблеми, що є чи не найголовнішим чинником, який визначає наше існування» [170, с. 16]. Не вступаючи (тут не місце) в дискусію щодо пріоритетів саме нейробіології в ХХІ столітті, звернемо увагу, що Т. В. Чернігівська, так само як і А. Маслоу, підкреслює, що «ми повинні зрозуміти, як вчити людей вчитися, як навчити отримувати інформацію з швидко мінливого зовнішнього світу. Цієї інформації така кількість, що насправді майже все одно, є вона чи ні ... Ми розуміємо, що неможливо прочитати всі статті, які виходять з твоєї «вузької» спеціальності, потрібні крім того і комбіновані, конвергентні знання. Кількість «фактів» зростає стрімко, а розуміння – набагато, незрівнянно повільніше. С. П. Капіца говорив, що треба перейти ВІД ОСВІТИ ЗНАННЯ ДО ОСВІТИ РОЗУМІННЯ. Як навчитися правильно класифікувати і «упаковувати» інформацію? Як мобілізувати свою увагу, організувати пам'ять? [Там само, с. 17].

Цілком очевидно, що і тут ми бачимо все ту ж розстановку акцентів: інформаційна навала, недостатня готовність до «поєдинків» з конкретними інформаційними «противниками», принципова важливість розуміння як основної в даному випадку «психологічної» зброї. Скажемо прямо – для нас це теж очевидності навіть не вчорашнього, а позавчорашнього дня [див. 96та ін.]. Але тут нам представляється дуже доречним напряму звернутися до класиків, так би мовити, з іншого материка – саме гуманітарного, про що вище говорить К. Леві-Стросс. І цим класиком знову, як і в попередній нашій роботі [див.93], буде О. С. Пушкін. Але спочатку два слова про назву книги Т. В. Чернігівської «Чеширська посмішка кота Шредінгера». Як це зрозуміло, в назві з'єднаний один з героїв «Аліси в країні чудес» (Чеширський Кіт) і так званий кіт Шредінгера, фізика, лауреата Нобелівської премії, який у свого роду притчі-уявному експерименті «бере участь» у дуже важливому дослідженні [див. про це конкретніше в170, с. 11]. В даному випадку «подвійний» кіт Т. В. Чернігівської виконує роль свого роду провідника по лабіринтах цієї книги, епіграфом до введення в яку стоять, до речі, слова ... О. С. Пушкіна («Намагайся спостерігати різні предмети ...»), що власне і стало однією з причин нашого звернення до ... Кота Пушкіна, до речі, як ми пам'ятаємо, теж не якогось там «бомжа», а – Вченого.

Не тільки в цьому зв'язку згадаємо, як тепер стає все більш очевидним, провидницьки-синергетичний екскурс нашого генія. Отже:

Край лукомор'я дуб зелений.
І золотий ланцюг на нім:
Щодня, щоночі кіт учений
На ланцюгу кружляє тім;
Іде праворуч – спів заводить,
Ліворуч – казку повіда.
Дива там: лісовик там бродить,
В гіллі русалка спить бліда;
На невідомих там доріжках
Сліди нечуваних страхіть;
Там хатка на курячих ніжках
Без вікон, без дверей стоїть;
В примарах там ліси й долини;
Там на світанні хвиля лине
На берег дикий пісковий,
І тридцять витязів чудових
Із хвиль виходять смарагдових,
Та ще й дозорець їх морський;
Там королевич мимоходом
Полонить грізного царя;
Там серед хмар перед народом
Через ліси, через моря
Чаклун несе богатиря;
В темниці там царівна тужить,

А бурий вовк їй вірно служить;
З Ягою ступа там бреде,
Вперед сама собою йде;
Там цар Кощей над золотом чахне;
Там руський дух... Там Руссю пахне!

(Переклад М. Терещенка)

Не хотілося б, та й не дуже до місця (?) – впадати в патетику, але, справді, в тисячний раз перечитуючи цей всього лише начебто малий уривок, вступ до такої, як майже само собою і давно вважається, наївної, дитячої казки, дивуєшся колосальною насиченістю, багатозначністю, багатоплановістю, тайнописом і, скажімо так, очевидною реальністю представленої картини, над розшифровкою якої нам ще працювати і працювати.

Але для нас тут в даному випадку головний «герой», як ми вже сказали, Кіт Вчений (Кіт Пушкіна), який увійшов у світ майже за сто років до Чеширського і кота Шредінгера. Ні тому, ні іншому ми не відмовляємо в їх значимості, але, як здається більш ніж очевидним, Кіт Пушкіна куди як більш важливий і значущий – він не поневіряється якимось там Задзеркаллям, як Чеширський з його, скажемо прямо, дуже вже мудровою посмішкою, не сидить в ящику з радіоактивними речовинами, як безжально засуджений до негуманного досвіду німий кіт Шредінгера, а безупинно – і вдень, і вночі ходить по золотому ланцюгу, ходить і співає (і не тільки «Мурку», зрозуміло), ходить і складає футурологічні трактати, тобто казки.

Ми цілком віддаємо собі звіт в тому, що притягненням до аналізу, що претендує на науковість, вельми і вельми серйозних проблем, звертаємося не до Дарвіна і Павлова, не до лютих шанувальників математизації науки, а до поетів, – ставимо себе під безумовно правомірну критику, аж до повного відкидання наших тез. І ми б почувалися може бути і не так вже впевнено на хиткій палубі нашої науки, якби поруч не було таких найдосвідченіших «мандрівників», як В. П. Зінченко, Л. І. Анциферова, Б. М. Теплов, М. Д. Єрмаков та ін. А серед них і – хто б подумав?! – Сам Зигмунд Фрейд, який у своїй промові, виголошеній на конференції з нагоди його ювілею, сказав, що поети знають все, і знають наперед [цит. по57, с. 30]. І справа, зрозуміло, не тільки в авторитетних думках з приводу залучення поезії, і – ширше – художньої літератури в контекст психологічного аналізу, але і, врешті-решт, у правомірності, скажімо так, різних жанрів і стилів викладу власне наукових дисциплін, ідей трактатів (нагадаємо, що свого часу в Європейських університетах деякі предмети читалися не тільки на латині, але ще й у віршованій формі).

Та й Пушкінський Кіт нам знадобився в першу чергу не тому, що він потрапив у вірші, а насамперед тому, що в цьому короткому поетичному вступі до поеми-казки міститься свого роду квінтесенція найбільш перспективної парадигми осягнення, пізнання навколишнього світу, тієї пушкінської парадигми, до опису якої ми звернулися раніше і вже цілком цілеспрямовано [93].

І представлений в поемі ДУБ ЗЕЛЕНИЙ – це, особливо після ознайомлення з роботою У. Матурани і Ф. Варела «Древо пізнання», – і є ж свого роду

модель і навколишнього світу, і процесів пізнання, здійснюваних людиною. При читанні цього невеликого тексту у сучасного, мало-мальськи освіченого психолога (і не тільки психолога) виникає цілий спектр асоціацій: вічно зелене дерево пізнання (... Починаючи від Адама і Єви – порівн. з міркуваннями зазначених вище авторів [77, с. 216]), і золотий ланцюг знань, мудрості, і Кіт-дослідник, бард і фантаст, і складний інь-яньський потік творчої діяльності («йде направо – пісню заводить, наліво – казку говорить»), і надскладний науковий «коан» – хатинка не просто на звичних курячих ніжках. Але – «без вікон, без дверей» ... Тут і Чеширському, і шредінгерівському котам буде не до посмішок, а справді до «бути чи не бути» ...

А для нас цей насичений поліфонічний образ Лукомор'я важливий як, мабуть, ідеальна ілюстрація стратегемної (стратегіальної) системи творчого потенціалу людини: тут представлено цілий набір аналогій (прямих і символічних), і реконструктивний коан зазначеної хатинки, який одночасно вимагає, скажімо так, спонтанно-інтуїтивного рішення, і багата комбінаторика всіх дійових осіб і предметів, так само як і необхідність цілісного, синтетичного, універсального сприймання всього цього, щоб побудувати для себе картину, що піддається тому чи іншому, нехай і суб'єктивному (як це і трактується в теорії функціонування стратегій творчої діяльності) розумінню, інтерпретації, тлумаченню шляхом побудови своєї картини, свого образу світу, поданого нам О. С. Пушкіним у вигляді такого ось Лукомор'я. І не потрібно вдаватися до жодних натяжок, щоб дозволити собі висловити думку про те, що кожен з нас у своєму сприйнятті цієї картини, якщо це сприймання буде носити мало-мальськи цілеспрямований характер, вибере свою стратегію розшифровки Лукомор'я, чи то за своїми власними індивідуально закріпленими аналогіями, чи то схильністю до фантазування (реконструювання), чи то словесно обумовленою необхідністю якось упорядкувати представлену багату комбінацію. Це міркування можна без особливих зусиль продовжити, але для нас важливо зупинитися ще на одній стороні обговорюваної проблеми.

Мова йде про праобразну детермінацію зародження і розвитку стратегії як такої. Навіть у тому досить скромному варіанті, в якому ми представляли поняття праобразу в наших розробках, залишалось занадто багато приблизного, умовного, що більше було схоже на використання терміну як робочого. Хоча одночасно, все ж нагадаємо, ми при цьому вели мову про віднесення праобразної сфери до генетико-підсвідомої сфери психіки, що безумовно робить цей термін цілком правомірним. Адже ніхто ж не набереється поки ще нахабства стверджувати, що ми знаємо, що таке свідомість або підсвідомість (а ці поняття давним-давно є розхожими і «звичайними»). Так от в даному контексті нам і хотілося б вдатися до цієї ж ілюстрації, моделі праобразу у вигляді дерева – і не тільки з його стовбуром, гілками і листям, а й, зрозуміло, з корінням, про яке найчастіше забувають, як і криловська свиня). Такий образ детермінуючої системи зародження і появи стратегії при всій його на перший погляд удаваній примітивності навіть по ходу в свою чергу найпростіших міркувань легко визнати не тільки правомірними, а й досить солідними (тим, хто сильно сумнівається, неважко буде стримати свій скепсис, якщо вони звернуться до досить чи-

сленної літератури по тлумаченню дерева як не тільки біблійного символу, але й поданого фактично в масі вірувань, міфів, та й часто суто наукових розробках в області фауни). І щоб наповнити «гілки дерева» конкретним психологічним змістом, досить повернутися до наведених на початку цитат з роботи Л. І. Анциферової, а вже по частині використання величезного поетичного потенціалу в психологічному мисленні в нашому розпорядженні знаходиться багата спадщина В. П. Зінченка. Тому-то й дозволимо собі вважати, що Пушкінський Кіт, який ходить по золотому ланцюгу поетичних алегорій, метафор-образів, може бути покликаним «зв'язковим» між таємним світом праобразності і вже більш явним світом прообразів, що піддаються досить конкретному опису, фіксації та подальшому розвитку в кожній конкретній творчій ситуації [96].

Цілком природно, як ми вже не раз відзначали, виникає питання про співвідношення понять «архетип» (за К. Юнгом) і «праобраз» (у нашій інтерпретації). Для стислості скажімо фігурально так: ми розуміємо архетип як коріння дерева, в той час як праобраз це все древо – і коріння, і крони (більш ґрунтовно див. про це в новітніх розробках О. М. Боровицької [20]). Якщо більш точно, то архетип зароджується в коренях психіки, а праобраз якимось «виплутується» з усього дерева. Це «виплутування», зародження, предтеча, як неважко зрозуміти, належить до тих таємниць психіки, які поки в набагато більшій мірі стимулюють наші гіпотези і задуми, ніж дають підстави для побудови безперечних наукових конструкцій. І нам в свою чергу важко претендувати на проголошення істин, залишаючись в цій «зоні» більш-менш переконливих доказів.

Це безпосередньо стосується саме наших припущень щодо зародження і детермінування стратегій вирішення завдань, як і стратегій творчої діяльності більш масштабного характеру. Нами досить давно і багато разів розглядається свого роду творча траса розвитку стратегії, в основі чого лежить саме праобразний імпульс, запуск, який базується на установках, розумовій і загальній готовності до виконання конкретної діяльності, до вирішення конкретного нового завдання. Саме конкретна праобразна диспозиція в такому розумінні є вихідною базою для зародження стратегії.

Як говориться в подібних випадках, такого роду твердження не можна ні довести остаточно, ні спростувати. Тому ще раз дозволимо собі зловжити в цій статті довгою цитатою, бо вона дуже вже до речі:

«Загадка людського мислення (а творчого тим більше – В.М.) завжди залишалася традиційною темою для епістемології. Спроби комп'ютерного моделювання та симулювання розумових процесів, відкриття нейрофізіологами двох когнітивних типів мислення – просторово-образного і знаково-символічного (прошу вибачення, а що психологи в цьому сенсі до нейрофізіологів нічого не відкрили подібного? – В.М.), а також інші досягнення когнітивної науки в останні десятиліття звичайно ж відкривають нове поле епістемологічних досліджень. Якщо вірно, що наш мозок дійсно обробляє когнітивну інформацію, то резонно припустити, що наші розумові акти, мабуть, являють собою спрямоване оперування внутрішніми ментальними репрезентаціями (перцептивними образами, словами, символами) відповідно до тих чи інших когнітивних стратегій (ось це для нас найцікавіше – В.М.). Ці стратегії еволюціонують у ході біологі-

чної, когнітивної та культурної еволюції людських популяцій»[177, с. 32-33]. Ми, зрозуміло, на культуру людської популяції в своїх розробках поки не замахувались, але все сказане має пряме відношення до обґрунтування нами теорії функціонування творчих стратегій, як і ще невеликий фрагмент цього ж автора: «Наше мислення базується не тільки на когнітивній інформації, створюваній на основі сигналів зовнішнього середовища, а й на свого роду «вбудованому» в когнітивну систему програмному забезпеченні, тобто генетичній інформації, що підлягає біологічній еволюції, визначає формат внутрішніх ментальних репрезентацій, домінуючі стратегії їх переробки тощо»[там же].

Наші репліки по ходу цитати – це просто дискусійність, а головне у міркуваннях шановного І. П. Меркулова – можна без перебільшення сказати – абсолютно ідентичне гіпотетичне обґрунтування протікання розумових процесів нашому обґрунтуванню праобразно-диспозиційного зародження стратегій [див. зазначені вище роботи].

Тут можна б цілком обійтися без будь-яких розгорнутих характеристик всього того, що пов'язано з інформацією, її стрімким щосекундним її накопиченням в навколишньому світі, і всім тим, що прямо пов'язано з пошуками власне психологічних засобів вирішення інформаційних проблем. Про це вже написано величезну кількість робіт, про це фактично йдеться в наших багаторічних розробках, пов'язаних з вивченням творчості, мислення, практичних технологій діяльності в інформаційному часі-просторі. О. С. Пушкін у своїй казці «Руслан і Людмила» (я вважаю цю «казку» блискучим футурологічним твором, який з кожним днем підтверджує дуже високий рівень закладених у ньому прогнозів), говорячи сьогодишньою мовою, дивно точно змодельював в змальованому Лукомор'ї сьогодишній інформаційний світ з усіма його соціально-психологічними велико- і маломасштабними перипетіями, починаючи від дрібних інтриг і кінчаючи війнами і міжособистісними поєдинками. Так що «справи давно минулих днів, перекази давнини далекої» [130, с. 486] стають злободеними в сьогодишній реальності. Знову-таки, тричі правий З. Фрейд: «Поети, як завжди, знають усе» [цит. по57, с. 30]. А Анна Ахматова, як відомо, любила повторювати: поет завжди правий.

Так що вже як хочете – кому нехай буде код Да Вінчі, а мені і всім, хто зі мною солідарний, – КІТ ПУШКІНА.

1.3. Проблема функціонування творчого сприймання в умовах надмірності інформації різної модальності і значущості

На особливу актуальність, причому з тенденцією її зростання, проблеми діяльності в умовах надмірності (і дефіциту – про це нижче) різномодальної, різнозначущої інформації ми звернули увагу вже більше тридцяти років тому, коли теоретично і експериментально розробляли концепцію (а фактично – свого роду ідеологію) стратегіальної організації творчих процесів, а в прикладному плані – при розробці діагностично-тренінгової системи КАРУС (див. [96; 98] та багато ін.). Однак, незважаючи на неперевірено доленосну для людини

(ілюстрація – досить згадати нагадування астронома І. С. Шкловського ще в 60-і роки: одну з можливих причин загибелі людства – від надлишку напрацьованої інформації, яку ми не в силах зрозуміти і засвоїти, див. [174]) значущість цієї проблеми, вона не стала предметом масштабної наукової уваги у вітчизняній психології, за винятком розробок, здійснюваних рядом наших колег, (див., наприклад, [13; 23; 26; 38; 80]).

Сьогодні говорити про потоки, «зливи», «водоспади» інформації – це вже свого роду банальність, яка успішно проникла на сторінки не тільки наукової, але й «звичайної» преси, радіо, телебачення. Ми вже живемо в інформаційному суспільстві, ми вступили в інформаційну епоху і т.п. Але й при цьому потрібно відзначити, спеціальних психологічних досліджень, спрямованих на вивчення «долі людини» в інформаційних «джунглях», що, звичайно, вкрай парадоксально, мало. І це, як однозначно підкреслювалося, обумовлювало наші спеціальні дослідження саме проблеми творчого сприйняття з наступним поглибленим вивченням найбільш істотних її сторін, у тому числі й тих, які жорстко детерміновані власне інформаційними факторами професійної діяльності, навчання та й повсякденного існування людини в умовах інформаційної залежності і різних способів її уникнення.

Конкретне звернення до цієї, прямо скажемо, надзвичайно складної і «важкодоступної» проблеми вимагає певного перегляду ряду вже сформованих положень, так само як і повторення свого роду аксіом, які, навіть будучи більш-менш визнаними, чомусь забуваються при створенні нових концепцій, гіпотез, теорій. Щонайменше на три з них незайве буде звернути повторно нашу увагу і в даному випадку, саме: потоковість психіки, підвищена релятивістська реальність психіки, визначення та інтерпретація фактів у психології. Оскільки про потоковість ми вже неодноразово вели мову і робили відповідні акценти в цілому ряді недавніх робіт, ми тут на цьому зупинитися не будемо.

Досить очевидно, що і релятивістську сторону в дослідницькій психологічній практиці немає особливого сенсу представляти якось занадто розширено, а тим більше оригінально. Велике число і філософських, і методологічних робіт вельми авторитетних авторів, у тому числі і ряду психологів, останнім часом висвітлюють цю найважливішу сторону пізнавальної діяльності людини в найрізноманітніших ракурсах (див., наприклад, роботи [44; 51; 55; 56; 118; 161; 169]). Дана платонівська формула-афоризм «Я знаю тільки те, що я нічого не знаю» з часом не тільки не стала якоюсь архаїкою, а знайшла нове життя, парадоксально «заграла» в наш час достатку знань і форм їх подання. Психологам, можливо, як нікому в науковому світі, нині, коли майже завершено спорудження вавилонської вежі концепцій, теорій, і численні школи ведуть всередині цієї вежі нещадну війну за квадратні метри наукової площі, – психологам не зайве було б відійти подалі від цієї вежі, бажано «в бік моря» реальної психіки і нехай якою вже там не є снастю – вудкою чи сіткою – спробувати впіймати якщо вже не золоту, то хоча б срібну рибку адекватного погляду на придумані і вигадані театральні реквізити, в які встигли багаторазово нарядити нещасну Психею численні її щирі і симулюючі пристрасть шанувальники і залиціальники, витративши на це, мабуть, все ХХ століття.

Якщо вже ми торкнулися бар'єрів релятивізму, то неминуче виникає і цілком класичне запитання про природу, форми, особливості визначення та інтерпретації фактів у психології, яку при всіх застереженнях ми все ж включаємо до сфери наук. Здавалося б, вже про що, про що, але про факти написано і наговорено стільки, що тут і додати нічого. Можливо, десь воно і так, але, на жаль, не в психології. Нагадаємо, що ж взагалі розуміється під фактом.

Беремо майже навмання один з відповідних словників і читаємо: факт (по латині – зроблене) – 1) істина, невігаданий випадок, подія, явище, 2) твердо встановлена підстава, на якій будується теорія, 3) знання, достовірність якого доведена ... [18, с. 933]. В іншому словнику схоже, але з деякими відтінками: факт – 1. Дійсний, реальний випадок, подія, явище. 2. Знання, точно встановлене дослідом і служить для певного висновку, виведення, що є перевіркою якогонебудь припущення. 3. Дійсність, реальність, те, що об'єктивно існує [114, с. 453].

Здавалося б, все цілком чітко і виразно, якщо ... не залучати нашу психологію. Запитаємо, наприклад, чиясь думка, почуття – це об'єктивна дійсність? Не кажучи вже про сновидіння, всякі там телепатії і перебування в інших світах. Досліджуючи творчу (хоча, само собою, не тільки творчу) діяльність, нами, нехай і з певним особистим запізненням, була зроблена досить скромна, але незакамуфльована «само собою зрозумілими» фразами, спроба безпосередньо висловитися з цього приводу (див. [98], а також [96]). Тут буде доречно навести наші міркування.

Нагадуючи про зміст відомої статті Б. М. Теплова про об'єктивні методи в психології, ми звернули увагу на те, що в ній нічого не говориться про самі психологічні факти. Як же ми здійснюємо психологічні дослідження, якщо досі не розробили хоч якоюсь мірою прийнятну теорію факту в психології?! Це один з парадоксів розвитку нашої науки, який тягне за собою шлейф псевдодосліджень, побудови карикатурних гіпотез, здійснення комп'ютерного обрахування фантастичних або просто псевдоданих.

У зв'язку з цим в рамках елементарної логіки виникає, так би мовити, невідворотне питання: що слід вважати фактами, зокрема, у досліджуваній нами творчій діяльності. Для початку тут слід було б побудувати хоча б первинну і приблизну схему тих об'єктивних проявів, які можна розглядати саме як факти, які стосуються творчості, виражають її, дають можливість її аналізу та інтерпретації (повторимо ще раз: не тільки в рамках творчої діяльності). Ми тоді починали міркування «з кінця»: основним фактом творчої діяльності є його продукт – книга, симфонія, технічний пристрій, картина, вірш, нова ідея, закріплена в слові або іншому символі і т.д.

Але по кінцевому продукту не можна досить успішно вивчати сам процес його створення, особливо якщо ми не маємо його проміжних варіантів. Потрібні саме проміжні факти, якими можуть бути в технічній творчості ескізи, креслення, моделі, варіанти пристроїв, якщо мова йде про максимально об'єктивних «свідків» творчого процесу. Якщо ж підключити сюди й інші дані, скажімо, усні звіти, думки експертів, біографічні відомості і т.д., то можна розширити сферу аналізованих даних. Однак при цьому на весь зріст постає проблема ступеня

достовірності суб'єктивно відтворюваних фактів – адже тут йдеться про факти, що надходять в контекст аналізу «з інших рук», що підлягають різного роду «цензурі», деформації, інтерпретації, в тому числі іноді і навмисної. Це одне з найбільш гострих питань надійності та достовірності психологічних досліджень, методичних засобів, що реалізуються в психології. Якщо додати сюди максимальну закритість (в прямому сенсі) даних, що надходять із сфер «чужої» свідомості і підсвідомості, специфіки протікання творчого процесу (наприклад, його тривалості, яка може вимірюватися секундами або ж, навпаки, роками, спонтанності та ін.), то картина буде чи небезнадійною. Не випадково свого часу В. М. Бехтерев, за свідченням одного з піонерів дослідження творчості С. О. Грузенберга, вважав дослідження творчого процесу неможливим у принципі.

Вивчаючи функціонування стратегій у конструкторській діяльності, ми виділили такі критерії для вивчення процесу творчості, реалізації стратегії в її основних циклічних проявах, а саме:

- 1) наявність відповідних вихідних дій при засвоєнні умови задачі (пошуки аналогів, комбінації та ін.);
- 2) прийняття рішення про розуміння умови завдання на підставі певних (зовні виражених) висловлювань, дій суб'єкта, що вирішує задачу;
- 3) наявність організаційних дій з формування проекту, задуму, гіпотези вирішення завдання (з використанням тих же аналогів, комбінацій та ін.);
- 4) прийняття рішення про можливу відповідність проекту (задуму, гіпотези) завданням за конкретними ознаками (див. п.2);
- 5) наявність організаційних дій з апробації проекту (задуму, гіпотези), що виражаються в пошуках аналогів, комбінуванні і т.п.;
- б) прийняття рішення про прийнятність, адекватність проекту (задуму, гіпотези) вимогам технічного завдання, яке визначило конкретну задачу пошуку конкретної структури з конкретними функціональними характеристиками.

Які ж факти можуть проектуватися зовні, відображаючи процес функціонування стратегії, якщо виходити з цих вищепредставлених критеріїв її «зовнішнього» визначення? Насамперед, це дії, пов'язані з якимось певним використанням раніше відомих технічних механізмів або їх частин, з їх перестановкою, визначеними маніпуляціями з ескізно зображуваними деталями різних механізмів – різними графами (лініями, колами і т.п.). Закріплене на папері зображення також не є, так би мовити, гарантією повної відповідності того, що уявляє в конкретний момент насправді той, хто вирішує завдання – адже це може бути обумовлено і ступенем володіння графічними вміннями і навичками, наявністю свого роду «особистих графічних кодів і символів» і т.п. Однак, якщо дослідити професійний рівень конструкторської діяльності на великому матеріалі (із залученням великої кількості досліджуваних), то такого роду міркування стають мінімально значущими, графіка у інженерів є їхньою мовою, і вони володіють нею, як свого роду есперанто, і, отже, приблизно однаково представляють в ескізах і кресленнях відповідні технічні деталі, вузли, пристрої в цілому.

Перекинемо «місток» від цих міркувань до нашої конкретної тематики, пов'язаної з вивченням творчого сприймання, і (вже, зрозуміло, не в перший раз) поставимо питання про те, що ми можемо вважати ФАКТАМИ ПРОЯВУ

СПРИЙМАННЯ, і, зокрема, ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ? Питання, начебто, простеньке і банальне, але чи не вбивче у своєму неглибокому підтексті – адже, якщо продукти будь-якої діяльності ми можемо цілком реально споглядати за їх об'єктивної явленості, то де шукати ці продукти, коли мова йде саме про сприйняття? Так, хочемо чи не хочемо, а тут має місце яке тільки є невідворотне звернення до її величності інтроспекції, що все ХХ століття старанно і деколи грубо виганяли з науково-психологічного «раю». Не будемо залучати непотрібно складних прикладів, виберемо будь-який з мільйонів – людина розглядає картину, тобто займається, так би мовити, найсправжнішим сприйняттям і, поки ми не звертаємось до неї з питаннями, що вона бачить, що вона думає і т.п., вона сприймає картину мовчки. Зовсім неважливо, хто ця людина – студент, академік, бомж, або школяр, який втік з уроків, ми, навіть якщо будемо стояти зовсім поруч, ніяк не зможемо розгадати навіть найпростіші прояви його перцепції, не кажучи вже про перцептивну творчість. І як же бути?

Обвішати суб'єкта безліччю датчиків, підключити десяток комп'ютерів, детектор брехні і намагатися розшифрувати їх показники? Можна, але що буде у нас у підсумку? А одне – ми будемо сприймати показники цих приладів і потрібно буде, на додаток до всього, робити поправки на це наше (може, й творче) сприймання. Будь-яке здорове міркування зведеться до того, що тут нам не допоможе ніякий «телевізор мозку» (незаслужено забутий серед інших винахід Є. О. Мілеряна) з усіма надбудовами сучасної нейропсихології. Бо у всіх подібних випадках ми невідворотно потрапляємо в пастку біхевіоризму: творче сприймання в його оригіналі знаходиться, прошу вибачення за побутовість, «в голові» у суб'єкта, який сприймає, і тільки в нього. І навіть, коли він сам особисто почне нам розповідати, що він бачить і т.д., то це буде не РЕАЛЬНЕ ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ, а переказ про нього зі всіма витікаючими звідси дуже знайомими нам наслідками, безпосередньо залежними від словникового запасу суб'єкта і його умінь цим запасом адекватно розпоряджатися, його настрою, його ставлення до того, кого «допитують», і багато від чого іншого.

Само собою зрозуміло, що на це далеко від оригінальності міркування, надійде настільки ж неоригінальна репліка: в психології одвічно все так і є, або ж набагато більш агресивна, хоча, з нашої точки зору, так само і нерозумна, що, мовляв давно вже дослідницький трон зайняли спостереження, анкети, тести і навіть експеримент, нічого вдаватися в безперспективну архаїку. Смішно було б стверджувати, що ми тут виступаємо проти цих методів. У нас набагато більш скромне бажання – зайвий раз нагадати, що, якщо вже бути скільки-небудь об'єктивним, то не можна забувати, що нашу психологію ми повинні класично розділяти на дві її далеко, звичайно, нерівні частини: ПСИХОЛОГІЮ інтер'єрну та ПСИХОЛОГІЮ екстер'єрну, тобто власне психологію як внутрішній світ людини і її проекцію у вигляді мови, рухів, діяльності назовні (це і буде надбанням біхевіоризму без будь-якого до нього негативного ставлення).

Дискусію на цю тему можна продовжувати чи не до нескінченності, але спробуємо підвести презентації нашої позиції зовсім короткий підсумок: власне психічна діяльність як така протікає у свідомості (і, куди вже подінешся, після психоаналітичних і іже з ними «нашесть») в підсвідомості людини, а все, що

від неї потрапляє у зовнішній світ – це (! увага) ПРОЕКЦІЯ психічної діяльності, більшою чи меншою мірою адекватно відображає першу. А якщо вже конкретно з приводу реєстрації фактів, то ми ЗАВЖДИ будемо мати справу з їх, знову ж таки, більшою чи меншою «дзеркальністю» (у тому числі і з урахуванням різноманіття існуючих дзеркал, якщо вже ми залучили цю метафору).

Але, і це також само собою зрозуміла складова нашої позиції, загалом потрібно наполягати на комплексності психологічних методів, їх по можливості максимально поєднаного використання у всіх скільки-небудь складних проявах психіки. Ми відстоюємо саме синтетичне різноманіття, а не гіпертрофоване моделювання криловської байки («Лебідь, Щука і Рак»). І тут я дозволю собі навести одну дуже довгу, але дуже повчальну в різних сенсах цитату:

«Психологія понад дві тисячі років існує, як окрема, самостійна галузь знання, і має вельми велику літературу, – тим часом відноситься до розряду наук ще несталих, несформованих остаточно. Коло її досліджень не визначене з точністю, що не допускає розбіжності; її завдання і кінцева мета не встановлені належним чином; вона не має чітко визначеного в теорії і виробленого на практиці в цілому і подробицях методу і загального плану; термінологія її належить до найбільш недосконалих і неточних. Навіть самостійність її, як особливої, окремої науки, піддається сумніву: багато хто вважає її просто розділом фізіології, главою цієї науки. З причини такого становища науки, справою першої важливості постає з'ясувати можливості визначення ..., що саме треба вивчати в психології, з якою метою і яким чином вивчати, тобто, вживаючи технічні вираження, – визначити її область і предмет, її завдання і метод. Від цього визначення залежить весь розвиток науки, правильної, однакової, до однієї мети спрямований хід досліджень в її області, при повній згоді в головному і при взаємній підтримці всіх дослідників, що йдуть тепер різними шляхами і в різні боки, іноді діаметрально протилежні..., ворогуючі між собою, і підривають праці один одного». І далі: «... психологія, що розуміється як взагалі наука про душу, точніше і докладніше визначається як наука – про явища душевні, у їх взаємних співвідношеннях, в їх основі або останній причині. Кожен з цих моментів однаково необхідний у складі науки про душу і вимагає однакової від неї уваги і повного, всебічного вивчення. В силу цього як повне виключення одного з них, так і переважне зосередження досліджень на одному, а тим більше переважання одного над іншими і підпорядкування їх, – однаково спотворюють науку про душу, роблять її невідповідною своїй ідеї, неправильно поставленою і нездатною досягти своєї мети всебічного вивчення душі»[147, с. 34-35, с. 49].

У читача після прочитання цих цитат може виникнути, як мені видається, цілком здивоване запитання: навіщо таке рясне і дуже багато разів оголошуване на конференціях, на сторінках наших основних психологічних видань (див., цілу серію дискусій у «Питаннях психології» за останні 5-10 років) багатьма провідними психологами підкреслення певних розходжень в розробках, втрати методологічних і теоретичних орієнтирів і т.д., і т.п. Так-то воно так, але вся справа в тому, що в даному випадку я не цитував ні В. В. Давидова, ні В. П. Зінченка, ні Н. І. Чуприкова, а ... професора Казанської духовної академії, який видав «систематичний курс читань з психології в 1893 (!!!) році. Як гово-

риться в подібних випадках, – довга пауза. А я її заповню лише дуже лапідарним коментарем: наша психологічна наука зробила велике і багатостраждальне коло загальною довжиною більше ніж у сто років і повернулася, дещо перебільшено кажучи, «на круги своя», а це, визнаємо, набагато все ж краще, ніж повернутися до пушкінського рибалки, до збожеволілої від олігархічних замашок злостивої старої, та й ще на додачу до розбитого корита повсякденного буття та побуту.

В такого роду наших міркуваннях, на жаль, немає ніякої претензії на гумор, а лише ще одна констатація того становища, в якому досі знаходиться психологія протягом вже тривалого перебування в статусі науки. І це, слід додати до сказаного, все ще, так би мовити, проблеми давні, класичні, що стали предметом дискусій, пошуків і досліджень, коли ще далеко було до інформаційної революції, що сталася наприкінці ХХ століття, або, точніше буде сказати, інформаційної навали, перед якою тьмяніють навіть навали татаро-монгольські, які все ж обмежувалися територіями Київської та Московської Русі.

Сьогодні ж про інформацію, про її масштаби, значення і навіть індивідуальну та соціальну доленосність пишуть і говорять, так би мовити, на кожному кроці. І це, зрозуміло, не різновид якоїсь моди, а без жодного перебільшення – невідворотна реальність, яка вимагає до себе вже неплатонічної уваги в найрізноманітніших планах. За останні 50-60 років ми далеко вже відійшли від перших концепцій теорії інформації (К. Шеннон, Н. Вінер, А. Тьюринг та ін.) і міцно заглибилися в справжнісінькі джунглі інформації (ЗМІ, Інтернет, буденна урбаністична реальність). Від дещо екзотичних запитань типу «чи може машина мислити?» ми, саме з причини інформаційного достатку, тепер вже починаємо все частіше вдаватися до більш трагічних питань: а чи зуміє мислити людина за наставших і наступаючих умов інформаційного полону і свого роду інформаційних езекуцій, які впливають з цього?

Це не гіпербола, не художній образ, тому що наявність інформації детермінує необхідність її переробки, а, кажучи суто психологічно, її розуміння. Інакше ... Але тут дозволю собі звернутися до такого авторитету, як О. О. Зінов'єв. У своїй останній великій праці, яка стала фактично його філософським, і не тільки філософським, заповітом, він на закінчення написав:

«Якщо в двох словах підвести підсумок еволюції людства, за минувшу історію, він вкладеться в одну-єдину фразу: людство як ціле втратило сенс свого соціального буття. Воно вбивало сам фактор свого розуміння. Що стосується винаходів інтелекту, порівняного з людським і навіть таким, що його перевершує, то в світі постійно виробляються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявні ж супергенії в лабораторіях суть продукт стовідсоткової логічної безграмотності і шарлатанства, сучасного тотального одуріння людства. Найбільш ймовірний кінець людства – войовнича дурість. Людство загине від своєї дурості» [51, с. 521].

А що, якщо говорити максимально стисло, представляє з себе дурість? Це, як ми відзначали вже давним-давно, нерозуміння, неправильне розуміння, нерозуміння тієї інформації, з якою стикається людина в найрізноманітніших професійних і життєвих ситуаціях [див.96].

Про це іншими словами, але в повній відповідності із загальними виснов-

ками того ж О. О. Зінов'єва, та й не тільки його, писав у своїй статті «Інформаційне суспільство: можливість і реальність» М. М. Моїсеєв: «Народи, які не зуміли опанувати інформаційними технологіями і використовувати їх, неминуче опиняться на периферії історичного прогресу» [55, с. 447]. І далі про особливості переходу до інформаційного суспільства та ймовірні наслідки: «Прорив в інформаційне суспільство буде важкий. Він відкриє етап історії з більш гострою конкуренцією. Може бути позбавлений спалахів війни, але не менш жорстким для окремої людини. Пом'якшення наслідків такого прориву необхідне і можливе, але воно відбудеться лише в тому випадку, якщо виникне загальнопланетарне громадянське суспільство. Перехідний етап до інформаційного суспільства мені хочеться назвати суспільством ризику, коли вже видно деякі риси бажаного суспільства, але люди ще не готові його прийняти. І в будь-який момент ми можемо зірватися в катастрофу ... Зміна життєвих установок не може не відбутися – механізми самоорганізації діють невблаганним чином. Але ми повинні знайти засоби, здатні пом'якшити цей процес і уникнути катастрофи» [там само, с. 447-448].

М. М. Моїсеєв не говорить у даному випадку про такі конкретні засоби, включаючи їх в системи розвитку колективного інтелекту, всесвітнього громадянського суспільства та ін. Не вступаючи з автором в скільки-небудь компетентну дискусію, дозволю собі, залишаючись в силу професійної долі на барикадах психології, дуже неоригінально помітити (це знаходить і пряме, і непряме висвітлення в багатьох не тільки психологічних роботах), що ЄДИНИЙ тут шлях, по єдиному «мосту» ТВОРЧОСТІ. Тобто потрібно знайти **НОВІ ЗАСОБИ** осягнення та подолання **НОВИХ ПРОБЛЕМ**, нових завдань. Причому творчості в першу чергу індивідуальної, інакше звідки потім взятися колективному, якщо його не буде в індивідів, які складають колектив (до речі, мені видається, що про колективну творчість можна говорити більш реалістично, ніж про колективний інтелект; колективна творчість – це коли над вирішенням нового завдання працює конкретний колектив, а ось звідки береться колективний інтелект і як він, до речі, може бути вимірний, це, особисто для мене, скажу максимально м'яко, велика загадка).

А в нашому контексті, якщо ми заговорили про творчість, рукою подати до проблеми творчого сприймання, оскільки саме з нього «все» і починається – розпізнавання, розуміння та первинна (при короткочасному контакті) інтерпретація нової інформації – це і є його основна функція, власне основа адаптації в інформаційному середовищі (див. про це докладно, наприклад, в [55, с. 258-281]). Ми тут навмисно не торкаємося проблеми інформаційного суспільства у всій її масштабності, вищенаведених акцентів, думається, цілком достатньо, щоб у перспективі спеціальних досліджень залучити її в конкретне русло аналізу та футурологічного осмислення (з цієї проблеми існує нині вже велика література, див., зокрема [55; 56; 169 та ін.]).

Звернемося тепер знову до проблеми творчого сприймання і задамося тими конкретними питаннями, які ми вже досить давно включили у вигляді істотних складових діагностико-тренінгової системи КАРУС, а саме: які особливості протікання творчих процесів в умовах вихідної (і не тільки вихідної, а й тієї,

«що з'являється під час вирішення, діяльності») надлишкової інформації або, навпаки, її дефіциту. Як би там не було, але такою, що не вимагає ніяких доказів, залишається аксіома – будь-яке творче рішення так чи інакше починається і протікає саме при прояві цих ознак інформаційної насиченості. Але щоб більш виразно вийти на аналіз самого процесу сприйняття, в руслі нашої загальної концепції його стратегіальної організації, зовсім не зайве буде нагадати про особливості самих стратегій. І це тим більш доречно, що ми сам процес творчого сприйняття розглядаємо як абсолютно автономний загалом процес вирішення задачі, або ж як власне одиничний процес вирішення задачі «на сприймання» (наприклад, інтерпретацію).

Отже, при описі процесів стратегіального мислення ми у якості вихідних передумов початку вирішення виокремлюємо три основні складові, які щоразу виявляються в переплетенні стратегії, яка не піддається аналітичній реєстрації, як свого роду інстинктивного і диспозиційного загального імпульсу – реакції на нове (умова завдання); плюс інтуїтивний – ближній і далекий – прогноз можливостей асиміляції цього нового (принципової успішності чи неуспішності рішення даної задачі, проблеми); плюс підключення (включення) системи дій, прийомів, умінь доведення в конкретних умовах. Всі ці складові можуть мати запізнювальний, синхронний або випереджальний характер.

Власне процес вирішення в конфігурації циклів оцінювання, задуму, досягнення проекту одночасно з імпульсивно-інтуїтивними складовими – це в тій чи іншій мірі раціональне, логічне просування до рішення, знаходження шуканої відповіді (продукту, об'єкта, системи, структури з певними функціями).

Ми «зовні» реєструємо стратегію як магістральну траєкторію діяльності по знаходженню шуканого (свого роду вектор «головного, вирішального удару», якщо вдатися до «мілітаризації» поняття). Іншими словами стратегія вибудовує у своєрідному хаосі образів і понять траєкторію відтворення відповіді – розумового пошуку рішення у вигляді тієї або іншої конструкції. Орієнтуючись на раніше введену нами в аналітичний ресурс загальну схему трансформації образів, які виникають при конструюванні, можна спробувати перенести її на цикл творчого сприйняття як самостійну задачу:

- задача (проблема, об'єкт сприймання), якщо вона в своїй представленій умові містить частини системи знань, якими володіє сприймаючий суб'єкт і які асоціативно актуалізуються, можна говорити про, нехай і досить смутне, детермінування праобразу, таке собі його проникнення в сферу свідомості в тих чи інших контурах різної визначеності і чіткості;

- праобраз, як свого роду образно-понятійний «ліхтарик», висвітлює найближчі асоціативно ще більш близькі поля, сприяє вилученню з них найбільш адекватного вже досить конкретного (на думку сприймаючого суб'єкта) прообразу поки ще гіпотетичного упізнання, впізнавання, декодування нового об'єкта;

- прообраз мабуть може, якщо він не є єдиним варіантом реагування на новий інформативний комплекс, стимулювати появу інших в якійсь мірі конкуруючих прообразів, що передбачає вибір одного з них, як найбільш підходящого, і тоді цей прообраз може стати образом, орієнтиром, тобто до певного моменту головним претендентом на встановлення сутності нової інформації, якщо він таким і

залишається, або ж на його місце обирається з числа інших прообразів який-небудь інший, то якийсь з них набуває ролі провідного образу, практично вже єдиного, який трансформується в образ-проект (задум, гіпотезу);

- образ-проект відповідно трансформується вже в образ-рішення (структуру-рішення, визначену конструкцію), який і можна розглядати як остаточний продукт відтворення в процесі творчого сприймання задачі, ситуації, об'єктів і т.д.

Само собою, що траєкторія пошуку кінцевого образу проходить через точки біфуркації, коли багаторазово можуть прийматися певні рішення, здійснюватися зіставлення, робитися вибір і т.п. у потоці рішення (сприймання), який регулюється, спрямовується, організовується саме стратегіальним вектором – «оцінювачем» всіх такого роду мікроситуацій вибору, оцінювання та ін. (про функціонування стратегій див. також в [85; 96; 98]). Крім того, тут незайве буде нагадати, що ця схема протікання творчого процесу є саме схемою, а не алгоритмом, і навіть не претендує на обов'язкову послідовність відповідних мікроетапів, оскільки мова йде саме про творчі процеси, що з урахуванням в кожному окремому випадку також і особистісних характеристик суб'єкта творчості сприяє більш-менш унікальному прояву всіх особливостей творчого рішення, творчого сприймання.

Про самі конкретні методичні прийоми діагностування, стимулювання та тренінги творчої діяльності, зокрема із застосуванням методів надлишкової інформації і недостатньої інформації у вихідних умовах задач, нами розказано в цілому ряді робіт, а також дисертаційних досліджень наших колег (див, наприклад, [13; 85; 141], а також дисертації [23; 26; 38; 65; 80; 142; 155; 171] та багатьох інших). Про одну з модифікованих методик дослідження власне творчого сприйняття ми плануємо повести мову в спеціальній статті.

Якщо вже ми торкнулися таких принципово важливих питань, пов'язаних з конкретикою дослідження власне творчої діяльності, творчого сприймання, і в першу чергу питання стратегіальної організації творчого процесу, не можна, нехай все в тому ж лаконічному варіанті, не торкнутися й питання, яке органічно вплітається в реалії зародження, функціонування і реалізації в кожному конкретному випадку реальних стратегій. Йдеться, як це не важко зрозуміти, про індивідуальні суб'єктивні, особистісні детермінанти стратегічного (і, зрозуміло, тактичного, оперативного) мислення суб'єкта, який вирішує задачу. Це власне, про що в ході аналізу по дотичній уже говорилося, цілий масив, що характеризує знання, вміння, навички, мотиви, суб'єктивні переважання, та й волю, характер, емоційний сектор, а якщо коротко, то всю психологічну культуру, але не тільки, а ще й морально-духовні устремління, атеїстичний або конфесійний статус кожної конкретної людини. Може це видасться надмірно громіздким залученням для розгляду якихось мінізадач, але все це обов'язково потрібно включати в ареали вивчення творчості, якщо мати на увазі її прогностичну, доленосну роль у вирішенні проблеми буквального виживання і народів, і людства, і окремої людини в антагоністичному лабіринті сучасного побуту і буття. Тут, як це було в усі часи, психологія органічно переплітається з філософією, а останнім часом з соціально-економічними, етнографічними, геополітичними та іншими науковими сферами.

Зрозуміло, ця тема вимагає спеціального і досить широкого розгляду, але

тут буде більш ніж доречно звернути увагу хоча б на такі найбільш причетні до розроблюваної нами концепції творчого сприймання як конструювання нових образів, нових картин світу самого різного масштабу і суб'єктивної значущості висновки Б. Ваассена, що представляє такий напрямок як радикальний конструктивізм. Б. Ваассен, як і ми в своїх дослідженнях, вважає, що людина є істотою, цілеспрямовано конструюючою дійсність, і виходячи з цього, розкриває складові такого роду конструювання:

- а) конструювати – значить цілеспрямовано розрізняти;
- б) конструювання породжує когерентний, співвідносний світ;
- в) конструювання є безмежний, рекурсивний процес;
- г) людина, яка конструює, і світ, який вона конструює, складають процесуальну єдність;
- д) конструювання є процес, який породжує континуальність і циклічну причинність;
- е) конструювання – це індивідуальна діяльність, яка узаконює саму себе.

Точно кажучи, такого роду положення не є принципово новими, оскільки, скажімо так, конструкторське покликання, конструкторську місію людини в житті і світі засвідчили практично всі скільки-небудь значущі релігійні та філософські праці, починаючи з часів доступної нам давнини. Так, наприклад, в Старому Заповіті про цю конструктивну і деструктивну одвічну діяльність людини прямо говориться в «Книзі Еклезіаста» у відомому виразі – час збирати каміння і час розкидати його, як і в багатьох інших місцях і Біблії, і Нового Заповіту. Точно так же мова йде, скажімо, про конструювання правильного життєвого шляху в китайському трактаті «Дао де дзін», так само як і реалізація гексаграм для конструювання свого майбутнього в повсякденному житті на сторінках іншого видатного твору «І цзин».

І, знову ж таки, проектуючи цю класичну сутність заломленого в кожній особистісно забарвленій діяльності, у всіх випадках творчого сприймання в його актуальних сьогоденних вимірах, ми можемо намагатися досягнути загальні закономірності та унікальні особливості кожного конкретного випадку сприймання нової інформації. Про це, аналізуючи тенденції переплетення модерну з контрмодерном, дуже переконливо оповів відомий філософ О. С. Панарін. І ми, уникаючи помилок переказу, наведемо на закінчення нехай і довгу, але зате таку, що вичерпно вписується в наш контекст, цитату з його останньої книги:

«Технології колишнього, прометеєвого типу, пов'язані з викраденням космічного вогню творчою думкою, залученою в процес реального суспільного виробництва, підміняються маніпулятивно-наркотичними технологіями, що перетворюють не саму дійсність, а наше СПРИЙМАННЯ і СВІТОВІДЧУТТЯ (виділено нами – В.М.).

Йдеться, ні менше, ні більше, про те, щоб змінити систему сприймання, сформульовану в процесі антропогенезу. Наша свідомість, як кажуть психологи, інтенціональна і ентероцептивна – тобто характеризується спрямованістю на зовнішній світ і відкритістю цього світу.

Новий глобальний експеримент, пов'язаний з радикальною автономією позначення від позначуваного, знака – від референта, загрожує перетворити

наше сприймання в інтероцептивне, закрите для зовнішнього світу. Мова йде про щось, подібно до того, як якщо б ми, повернувши голову і по-новому направивши погляд, отримали не додаткову інформацію про зовнішнє середовище, а інформацію про стан наших внутрішніх органів – м'язи шиї або очі. Такий нарцисизм сприймання, напевно, в чомусь відповідає проекту «чуттєвої емансипації», вищою фазою якого стала б повна незалежність внутрішньої перцепції від гніту зовнішніх, «примусових» вражень, а інстинкту – від велінь розуму. Але він ніяк не відповідає проекту волі – суверенності нашого мислення і свідомості, яким ніщо не заважає адекватно сприймати дійсність і на основі цього приймати адекватні рішення» [118, с. 41-42].

І щоб доповнити ці міркування О. С. Панаріна, який не встиг повною мірою віддати належне Інтернету, наведемо аргументи «чистих» психологів, які вважають, що «в певному сенсі простір Інтернету є третім – після зовнішнього і внутрішнього просторів – з відомих людині» [69, с. 17]: «реакція на ... руйнування внутрішнього світу і агресію зовнішнього стосовно особистості може бути різна, але створена наприкінці ХХ століття віртуальна реальність Інтернету надає нові можливості для побудови «свого» світу. Питання про межі Я і вмісті «мого» світу легко операціоналізується в Мережі. Результатом процесу вирішення задачі пошуку себе може з'явитися як талановитий аналіз хвилюючих людину подій, опублікованих в ЖЖ, так і викладання власних фотографій на ексгібіціоністські сайти – цінності самої появи нового інструменту конструювання внутрішнього світу це не знижує» [там же, с. 15]. Зауважимо по ходу, що, зрозуміло «цінності нового інструменту конструювання внутрішнього світу» і цінності наслідків такого конструювання для особистості і для її оточення, це далеко не одне і те ж. Але у нас тут, як це зрозуміло, мова йде про власне конструювання нових образів зовнішнього і внутрішнього світів, ну і – світу Інтернету, хоча питання про його специфіку поки відкрите (в сенсі відмінності від зовнішнього світу).

Оскільки свого роду попередні висновки нами фактично були зроблені по ходу всього вищенаведеного аналізу, ми тут лише зауважимо, що надалі видається важливим обговорити питання, пов'язані з конкретними методиками дослідження творчого сприймання, з більш поглибленим залученням до аналізу поетичного сприймання як одного з таких, що найбільш об'єктивно закріплюють творчі картини і образи світу, особистісне світосприйняття і світогляд як індикатори конкретної реальної психічної сфери людини [див. також 51; 65; 118].

1.4. Так що ж таке сприймання світу?

Проблема сприймання в психології, як добре відомо, не нова. Більше того, вона одна з найбільш збагачених безліччю досліджень різного масштабу та успішності; їй присвячено кілька десятків вже класичних монографій, не кажучи про тисячі статей, що у сумі, здавалося б, дозволяло вважати дану проблему досить успішно розробленою. І це у багатьох відношеннях дійсно так, особливо, якщо говорити про сфери психофізіологічного профілю, прояви відчуттів і, скажімо так, «найпростіші» прояви сприймання (насамперед його лабораторних

модифікацій). Проте варто лише звернутися до думки найбільших авторитетів, – і саме в області сприймання, – як ми постанемо перед очевидним парадоксом: досліджень безліч, а сутнісні «таємниці» сприймання так і не пізнані, залишаються за «сімома печатками». Справді, досі не пізнана психологічна сутність сприймання (його психологічні центри, саме – психологічні, не нейромозкові, хоча і там ще багато питань), закономірності перебігу перцептивних процесів, ієрархія їх психічних регуляторів і організаторів, практично не досліджена сфера взаємовпливів сприймання і особистісних характеристик. Перелік можна продовжити, але завершити його можна дуже неприємною тезою: досі немає єдиного визначення сприймання і визнання його домінуючої ролі в діяльності, поведінці людини. Забігаючи вперед, дозволимо собі висловити не дуже оригінальну думку про те, що все це обумовлено в першу чергу недостатньою пізнаністю функціонування системи свідомості, адже саме сприймання, що б і хто б там що не говорив, це найголовніший (а може бути і єдиний) вхід в такий очевидний і такий по колишньому таємничий «град свідомості». Сказане знаходить підтвердження в роботах багатьох відомих вчених [див, наприклад, 5; 33; 108; 136].

Намагаючись, наскільки це можливо, заглибитися в розробку питань, що стосуються теми образу світу, його створення і функціонування, ми залучаємо у канву аналізу кілька постулатів і гіпотез, а в ряді випадків і аксіом.

Насамперед видається більш об'єктивним говорити не про один-єдиний образ світу, який є у даного суб'єкта, а про систему образів світів, які перебувають у певних динамічних суб'єктивних ієрархіях і поєднаннях модальностей (зорові, слухові і т.д.). При цьому слід враховувати:

1) безперервність, плинність, потоковість образів та їх деталей, конструюючу і деконструюючу діяльність психіки у процесах безпосереднього «зовнішнього» сприймання і сприймання «внутрішнього», тобто циркуляції сприйманого в уяві, фантазуванні, мисленні, пам'яті;

2) процеси сприймання свідомо і підсвідомо регулюються в стратегічних та оперативних проявах, відповідними диспозиційними утвореннями певного масштабу і суб'єктивної значущості;

3) зазначене регулювання здійснюється як безпосередньо при сприйманні реальних об'єктів, так і в процесах функціонування цілодобової індивідуальної «психологічної служби», коли відбуваються мікропроцеси аналізу та синтезу, фіксацій, акцентування, ретро і футуропроявів, в тому числі у сновидіннях (усвідомлених і неусвідомлених).

Правомірність висунутих постулатів і гіпотез знаходить переконливе обґрунтування в концепціях У. Джемса, І. П. Павлова і навіть в таких паранаукових системах, як психоаналіз в його класичних і посткласичних модифікаціях (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Е. Фромм та багато ін.). Досить аргументовано, як видається, це виражено і в наших дослідженнях конструкторської діяльності, у тому числі і в розробках багатьох наших колег [див. 96 та ін.].

Видається також доречним висловити ряд міркувань і більш загального плану, які стосуються внесення певних доповнень у методологію психологічних досліджень, необхідність яких відчувається все більш гостро у зв'язку з, зокрема, певною кризою, обумовленою обмеженістю власне лабораторних екс-

периментальних пошуків і віддаленням від методів інтроспекції, безпосереднього спостереження та ін., а також неймовірним статистичним (псевдокількісним) засміченням науково-психологічної мови, коли в цифрах і формулах можна зустрітися з претензіями на моделювання не тільки найпростіших психофізичних проявів, але і розумових процесів, й чи не всієї поведінки людини та її долі, що багатьом астрологам і чаклунам навіть не снилося.

Разом з тим, потрібно розширювати поняття науковості та залучати в систему обговорення та доказів нові аргументи і факти, запозичуючи їх не тільки з багато в чому ігнорованих паранаукових течій і концепцій (зокрема тих, що отримали широке поширення на Сході, а потім і в Європі і Америці), а й приймаючи в розрахунок саме поодинокі прояви в психіці, оскільки у психіки саме своя статистика, своя логіка (див. у цьому зв'язку, зокрема, роботи О. Ю. Артем'євої, О. Вентцель, Г. С. Костюка).

Давно пора і в нашу так звану наукову психологію залучати всі ті феномени, які «в нас» і «поза нами», продовжуючи вивчати «мову» думок і почуттів, породжуваних процесами сприймання, не боячись впускати на територію наукових полігонів свого роду містичні, таємничі явища, адже навіть такі реальні прояви як сновидіння практично нами не досліджуються в скільки-небудь адекватних масштабах. А все це дає підстави багатьом явним апологетам войовничо антинаукових течій говорити про неспроможність певних напрямків, а то й самої науки в цілому.

Тут можна навести цікавий епізод із записок англійського мандрівника і телеведучого М. Пеліна, що безпосередньо поспілкувався з тибетським Далай-ламою, який під час їх бесіди зауважив: «У буддистів і вчених багато спільного, а в області психології буддисти далеко попереду вчених, – Далай-лама усміхається: – попереду на 2000 років». Ми обов'язково перемажемо, – запевняє він присутніх, оскільки за нами правда, а правда завжди перемагає» [131, с. 113]. Не будемо вступати з Далай-ламою в дискусію, і не тільки тому, що ми виступаємо в різних, так би мовити, жанрах, але й відмахуватися від його заяви про двотисячолітнє випередження буддистської психології не варто. Згадаємо хоча б про те, що ідею плинності, потоковості всього суцього у світі ввели саме буддисти, а не шановний У. Джемс (йому, звичайно, хвала і честь за те, що він цю ідею ввів у психологію). Адже, що б ми там не говорили, а обеззброююче реалістичне розуміння того факту, що людина була і залишається все ще незбагнено складною системою, конденсатором нескінченної кількості світів і одночасно джерелом, що породжує все нові і нові світи – техніки, архітектури, продуктів самого різного призначення, тобто творінням і творцем в один і той же час, чому і вивчення її творчого сприймання є таким гостро актуальним саме зараз, коли ми в чомусь досягли свого роду піку, а в чомусь темних глибин розуміння і нерозуміння себе, світу, своєї місії в цьому світі.

Щоб нагадати, наскільки багатоплановим і багатовекторним у своїх проявах (і джерелах цих проявів) є навіть «звичайне», не творче сприймання, наведемо неповний реєстр питань (проблем), які мають найбезпосередніше відношення як до наших теоретичних досліджень, так і до практики (позиції в цьому реєстрі дано без дотримання жорсткої понятійної і масштабної ієрархії). Отже, у вивченні реалі-

льного сприймання значущими (або навіть – принципово значущими) є:

- Робочі визначення сприймання, його структури, місця в психічній сфері;
- Сприймання (надалі С.) зовнішнього і внутрішнього світу;
- Сприймання мікросвіту і макросвіту;
- Вікові особливості С.;
- Модальність С. (зорове, слухове і т.д.);
- Відповідно – аналітичне і синтетичне С.;
- Екологічне С. (житло, вулиця, село, місто і т.д.);
- С. природи (рослини, тварини, пейзажу і т.д.);
- С. міста (урбаністичне);
- С. техніки;
- С. інших людей (близькі, родичі, знайомі і т.д.);
- Професійне С. (вчителя, лікаря, інженера, художника і т.д.);
- Ситуативне С. в конкретному життєвому контексті;
- Сприймання історії (часу і простору подій);
- Сприймання сновидінь (усвідомлене С. сновидінь);
- Процеси С., їх конфігурація, зміст та ін.;
- Структура образу;
- Первинне С. (безпосереднє);
- Вторинне С. (сприймання власних образів);
- С. продуктів уяви, фантазії;
- С. і установки, знання, диспозиції, суб'єктивні переваги;
- Кругозір і світосприймання як цілісні характеристики конкретної людини;
- Конфесійне С.;
- С., обумовлене різними захворюваннями, патологіями, вродженими і набутими вадами фізичного характеру (інвалідність, зріст, вага, конституція, обмежені можливості) ...

Чи не правда – вражаючий перелік? А він, як було сказано, ще не вичерпаний. Скажімо, чому не актуальною є тема, – наприклад, в області зоопсихології: сприймання людини тваринами (починаючи від домашніх кішок і собак і закінчуючи слонами і левами)? А такого роду зовсім жартівлива тема ще важча, ніж нескінченно важка тема «людського» сприймання. Мені довелося бути свідком, здавалося б, банальної сценки: на автобусній зупинці маленька дівчинка, років п'яти, присівши навпочіпки, дуже уважно вдивлялася в лежачу перед нею собаку; собака, в свою чергу, одним оком споглядала дівчинку. Мене привабило в першу чергу те, як уважно, зосереджено ця дівчинка дивилася – це було справжнє, природне пізнання, порівнянне, можливо, лише з дзен-буддистським вдивлянням Бодхидхарми в стіну. Навіть не психологу легко прийшло б у голову питання: що бачить і думає дівчинка? Або ще більш важке: що бачить і «думає» собака в цей момент? На жаль, відповіді на це питання (я маю на увазі не припущення, гіпотези, а реальні відповіді) не змогли дати ні Дж. Гібсон, ні У. Найсер, ні В. О. Барабанщиков, навіть якби до них примкнув Дж. Брунер.

Цей зовсім маленький і зовсім не ліричний відступ я зробив з однією-єдиною метою – нагадати зайвий раз, наскільки ми ще далекі від, нехай неповних, але досить задовільних осягань проявів сприймання, психіки в цілому.

А тепер повернуся до конкретики циклу наших досліджень творчого сприймання. У робочому варіанті однією з перших наших концепцій, гіпотез ми припускаємо, що процес творчого сприймання являє собою миттєве або пролонговане конструювання образу «живої» реальності (предметів, іншої людини, міського фрагмента і т.д.), в подальшому перетікаючи в процес уже інтер'єрного, уявного збереження, модифікації цього образу, включення його в систему інших образів і т.д. Логічно продовжуючи розробку теорії стратегіальності діяльності та масштабної поведінки людини, ми хотіли б висловити деякі міркування про детермінованість і загальну процесуальність виникнення і розвитку творчого образу в контексті, так би мовити, безперервної перцептивності (від зовнішнього до внутрішнього образу з різними модифікаціями включення нової та вже наявної в розпорядженні суб'єкта інформації).

Як нам видається, загальна детермінація первинної та подальшої побудови творчого образу тієї чи іншої реальності обумовлена трьома основними трендами (блоками, сферами), а саме:

1. Стратегіальною обумовленістю вродженої поведінки і конкретного реагування на навколишній світ кожної окремої людини; це генотипи, інстинкти, нервовофізіологічна організація та ін., тобто мова йде про закладеність в людський організм програми виживання, поєднаної з подоланням передбачених спадковістю проблем і максимальної адаптації до життя в природних «земних» умовах.

2. Тактична готовність суб'єкта до вирішення різноманітних життєвих і професійних проблем (завдань, ситуацій), вироблювана в процесах навчання і виховання в сім'ї, різних соціумах, школі, професійному середовищі і т.п. Це перебування в сільській місцевості або в місті, знаходження в багатій або бідній сім'ї, закінчення певної школи, вищого навчального закладу, трудова діяльність і т.д.

3. Ситуативно-оперативна готовність до ознайомлення з новими предметами, явищами, людьми, ситуаціями, завданнями, проблемами, яка в кожному окремому випадку буде більш-менш адекватно обумовлена наявністю у суб'єкта конкретного досвіду, конкретних знань, умінь, сполучених саме з конкретною даною ситуацією.

У підсумку конкретне творче сприймання буде завжди обумовлене конкретною стратегіально-тактико-оперативною диспозицією конкретного суб'єкта. І орієнтуючись на весь процес вирішення творчої задачі – процес творчості, ми вже досить давно ввели в аналіз такого роду схему трансформацій творчого образу:

ПРАОБРАЗ – ПРООБРАЗ – ОБРАЗ-ОРИЄНТИР – ПРОВІДНИЙ ОБРАЗ – ОБРАЗ-ПРОЕКТ – ОБРАЗ-РІШЕННЯ.

Правомірність такої схеми була багаторазово простежена в досить численних спеціальних дослідженнях стратегіальної організації творчих процесів на різних вікових та професійних рівнях (І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Л. Г. Вержиковська, Ю. А. Гулько, Н. В. Медведева, В. В. Рибалка, М. Л. Смульсон, Т. М. Третьак та ін.); вона знаходить також підтвердження в розробках не пов'язаних з нашими і незалежно від наших гіпотез.

У зв'язку з усім вищесказаним на даному етапі досліджень творчих перцептивних процесів особливо актуальними видаються дискусії з представниками психоаналітичних і нейропсихологічних напрямків і шкіл. В першу чергу

тут хотілося б виділити проблему сприймання в умовах дефіциту і надлишку інформації, проблему суб'єктивних орієнтирів у розвитку процесу сприймання, і особливо проблему симбіотичних проявів свідомості (а по можливості і підсвідомості) на різних стадіях перебігу творчих перцептивних процесів. Саме в цьому руслі, хоча і досить автономним, представляється нам дослідження творчих процесів, які об'єктивуються конкретними продуктами творчої діяльності. Тут, в продовження вивчення технічного конструювання, образотворчої діяльності, особливо благодатним для вивчення творчого особистісного світосприймання та світогляду видається залучення творів літератури, зокрема, поезії, в якій знаходять безсумнівне вираження особистісні, етнокультурні, історичні та багато інших складових психічної сфери кожної окремої людини, яка може бути охарактеризована її словесним багажем і організацією цього багажу в окремі фрази, рядки, строфи і думки [94].

І ще один актуальний момент, пов'язаний з глобалістськими тенденціями останнього часу. В політології, в роботі спецслужб давно вже використовуються так звані психологічні портрети конкретних державних, військових, наукових, технічних особистостей. Здійснені, хоча і в набагато меншому обсязі, дослідження цілих країн, які дозволяють говорити про «портрети» СРСР, Китаю, Японії, США та інших країн, але такого роду портрети здійснені переважно непсихологами [62; 86; 131; 152]. І тут непочатий край для досліджень з проблематики сприймання таких надсистем у психологічному плані.

Очевидно, що більшість з наведених нами положень представлено тезово і вимагатиме подальшого розгорнутого обґрунтування та попереджувального аналізу. Тут, як це неважко було помітити, ми свідомо продублювали деякі зі складових нашої концепції, оскільки вважаємо їх принципово важливими, в тому числі і в дискусійному плані.

Розділ 2. КОНСТРУЮВАННЯ РЕАЛЬНОСТІ: ЗАРОДЖЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ДІЙСНОСТІ

(І. М. Біла)

.... Основи, закладені в дитинстві людини, схожі на вирізані на корі молодого дерева букви, що ростуть разом з нею та складають її невід'ємну частину.

В. Гюго

2.1. Індивідуальні особливості сприймання, їх роль у конструюванні реальності

Сприймання світу не є безпосереднім, прямим сприйманням, а конструюється відносно інтересів, установок, життєвих цілей, організовується, об'єднується у певну систему, набуваючи спрямованого змісту. Ця вибірковість, диференційованість дає людині можливість орієнтуватися в інформаційному полі, зосереджуватися на тому, що складає її особисті інтереси, пов'язані з діяльністю (Б. Г. Ананьєв, Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв), може наштовхнути на вирішення певних проблем, винаходів. Тобто індивідуалізм, суб'єктивність сприймання дозволяє кожному не тільки успішно адаптуватися в світі, а й творити.

Вчені встановили, що світосприймання людини, її вибір залежить від особистісних уподобань, установок, професійних здібностей і це є визначальним. За словами професора В. М. Бехтерева, якщо один і той самий об'єкт, наприклад коня, буде розглядати візник, ветеринар, любитель-конюх і художник, то внутрішній процес судження кожного з цих осіб виявиться неоднаковим. Мало того: не тільки різні люди, але навіть одна і та ж особа може переживати в різний час у різній ситуації різні емоції, викликані в її душі одним і тим предметом: достатньо порівняти хоча б переживання піаніста під час виконання ним однієї й тієї ж сонати Бетховена, коли він буває «в ударі» і «не в дусі», або естетичні емоції, пережиті однією й тією ж особою при спогляданні одного і того ж ландшафту в юності та в глибокій старості [32, с. 224].

Існує цілий ряд прикладів суб'єктивності сприймання відомих людей, які є першовідкривачами в науці, мистецтві (Г. Галілей, С. Далі, А. Енштейн та ін.). Їх творче сприймання дійсності стало передумовою їх винаходів і творінь. Так чи інакше, але не існує правильного чи неправильного бачення, є тільки традиційне, «правильне» і творче, суб'єктивне сприймання. Все це вказує на ознаки суб'єктивного процесу: внутрішнього, персонального, недоступного для громадського розгляду, відчутного або психічного, що не підтверджується іншими безпосередньо зумовленими особистими емоційними оцінками.

Аналізуючи природу суб'єктивного, ми посилаємося на І. Канта, згідно теорії якого, кожна свідомість будує предметний світ з недоступного фізичного світу «речей у собі», про сутність якого людина не може нічого сказати, тому що він недоступний пізнанню. Кожна свідомість унікальна, вона будує свій унікальний предметний і фізичний світ. Таким чином, замість одного

об'єктивного фізичного світу існує стільки фізичних світів, скільки існує свідомостей [123, с. 37].

Про неможливість виникнення у людини однакових психічних образів навіть одного і того ж об'єкта неодноразово говорили основоположники наукової психології, особливо У. Джеймс (2000, 2003). У формуванні образу сприймання навколишнього беруть участь дві складові, перша – власне актуальні сенсорні дані, друга – елементи «надбудови» свідомості, деяке внутрішнє сенсорне «уявлення світу». Ймовірно це те, що можна назвати «видимим світом» (Дж. Гібсон), або «картиною світу» (О. М. Леонтьев), і воно впливає на поточне сприймання навколишньої реальності. Наші перцептивні враження безперервно підлаштовуються під певні існуючі в нашій свідомості «типові» звичні репрезентації реальності. Сприймаючий стає тим, ким він є завдяки тому, що ним було сприйнято в минулому. Конструюючи реальність суб'єкт використовує схему, що включає як інформацію від середовища, так і його власні когнітивні механізми та знання [108, с. 76].

Разом з тим психологічні експерименти і спостереження свідчать про те, що людина, взаємодіючи зі світом часто кваліфікує його об'єкти зовсім не в тих системах класифікацій та категорій, які є звичними для природної практики [4, с. 6].

Е. Бехтель, А. Бехтель відзначають, що ми бачимо не предмет, не явище, а свій прогноз, свою власну, особистісно зумовлену конструкцію, що дозволяє випереджати наші задуми в дії. Ми сприймаємо світ, виходячи зі своїх бажань, потреб та цілей. У свідомості немає звичної копії образу сприймання або психічної репрезентації. Свідомість, створюючи особливу психічну репрезентацію, тим самим формує зрозумілий нам об'єкт. Р. Л. Грегорі зауважує, що сприймання – дивовижно ефективний процес використання явно недостатньої і тому неоднозначної інформації для вибору однієї з гіпотез про моментальний стан зовнішнього світу, що зберігаються в пам'яті. На думку Р. Л. Солсо, в довготривалій пам'яті можуть зберігатися не конкретні еталони і тим більше не детальні ознаки численних патернів, які нам доводиться впізнавати, а своєрідна абстракція патернів, яка і служить у якості прототипу. Паттерн зіставляється з прототипом і при наявності схожості відбувається його впізнавання [123, с. 213]. Аналогічною є теорія В. О. Моляко, що представляється у структурованій формі: праобраз – прообраз – образ-орієнтир – провідний образ – образ-предпроект – образ-проект – образ-розв'язок.

У всіх вище викладених поглядах, а також в ідеях Канта про апріорні категорії свідомості, у поняттях В. Вундта про «апперцепцію», в понятті «картини світу» Шпенглера, властивій кожній культурі (Гуревич, 1974, 1989), в уявленнях Л. С. Виготського (1934), О. М. Леонтьєва (1976, 1979) про опосередкованість сприймання системою знань і понятті «образ світу» О. О. Смирнова (1985), В. В. Петухова (1984), в уявленнях про категоріальні структури свідомості в психосемантиці (Освуд, 1957, Келлі, 1971) – у всіх цих поняттях закладена ідея опосередкування, перетворення наявного сприймання через деякі структури знань, ідея накладання відбитків минулого, узагальненого та впорядкованого.

Людина здатна міркувати про об'єкти, які вона у даний момент не сприймає лише завдяки моделям-репрезентаціям цих об'єктів, які існують у її свідомості.

мості [123, с. 218].

О. М. Леонт'єв (1983) запропонував суб'єктивне значення кожного поняття, образу позначати терміном «особистісний сенс», а загальну для всіх людей його частину – терміном «значення». «Ми сприймаємо предметний світ, говорив він, – не тільки у координатах простору і часу, але ще й в квазіпросторі, якому в традиційній психології приписувалось тільки суб'єктивне існування: у просторі значень, що мають реальне існування в усьому сукупному досвіді людської практики, яка у своїх ідеалізованих формах входить у образ світу» [71, с. 49]. Становлення суб'єктивності, індивідуальності сприймання має онтогенетичну історію.

2.2. Феноменологія дитячого сприймання

У генезисі на всіх етапах розвитку сприймання, як безпосереднє, чуттєве відображення предметів, явищ або процесів дійсності, являє собою процес формування суб'єктивного образу світу, який забезпечує пізнання і, за великим рахунком, визначає формування особистості дитини. З мінливої, часто хаотичної сенсорної інформації процеси сприймання формують значення і утворюють стійкі та організовані перцепти, надаючи відчуттям та враженням малюка сенс. У більшості випадків сприймання та відчуття, як і все пізнання, у дітей відбувається автоматично, одномоментно, починаючи від елементарного набуття інформації й до узагальнених теоретичних ідей. Але у цьому процесі осягнення предметів та подій навколишнього світу, так чи інакше, виділяють основні стадії, а саме: відчуття, перцептивна організація та ідентифікація, впізнання об'єктів (перцепція, дії та дослідницька активність, за Е. Гібсоном). На першій, аналітичній, стадії органи відчуттів аналізують фізичний світ за основними ознаками, на наступних, синтетичних – ці сенсорні елементи інтегруються і синтезуються в сприйняття об'єктів та їх характеристик. В основі цього лежать розумові дії, що об'єднують наявні попередні знання, справжні факти, отримані органами відчуттів та стимули всередині їх перцептивного контексту [31, с. 191]. У ході становлення перцептивного образу формується внутрішнє уявлення про об'єкт і створюється перцепт зовнішнього стимулу. По мірі вдосконалення сприймання розвивається, трансформується в творче, що передбачає процес конструювання суб'єктивно нового образу, який більшою чи меншою мірою видозмінює, своєрідно модифікує предмети і об'єкти реальності.

Розглядаючи генезис сприймання, становлення його творчих характеристик, важливо звернути свою увагу на пренатальний період розвитку, який виступає періодом як «втрачених можливостей» (А. Бертін), так і періодом «великих можливостей» [8]. Відомо, що пренатальний (внутрішньоутробний) розвиток плоду передбачає психічний розвиток дитини, на цьому етапі розвиваються сприйнятливність, температурна, сенсорна чутливість, перцептивні та сенсорно-моторні процеси, які лежать в основі розвитку психіки. На останніх місяцях вагітності рецепція і моторика знаходяться на достатньому рівні фізіологічної та функціональної зрілості, щоб забезпечити адекватний прийом екстероцептивної інформації та рухове реагування після моменту народження. Ці факти, а також

успіхи генетики дозволяють відкидати аристотелівське положення про новонароджену дитину як *tabula rasa* («чиста дошка»), що насаджувалися в минулому [6]. Теорія пренатальної еволюції проголошує, що наявність нейронів в період внутрішньоутробного розвитку являє собою своєрідний резерв, який буде потрібний на подальших етапах розвитку цивілізації. Якщо після народження інформація, отримана нейронами, просто запам'ятовується, то в пренатальний період вона буквально формує ці клітини. Фахівці вважають, що стимулювати пренатальний розвиток слід за рахунок збільшення інтенсивності потоку інформації, який «розбудить» нейрони і не дасть їм атрофуватися. Чим раніше дитина навчиться користуватися своїм нейронним резервом, тим легше їй буде звикнути, адаптуватися до того середовища, в якому їй належить жити [8].

Посиленню моторного розвитку, зорових навичок та раннього мовлення в дітей сприяє пренатальна сенсорна стимуляція [6]. Пренатальний розвиток несе в своїй основі думку про необхідність надання ембріону, а потім плоду найкращих умов і матеріалів. Внутрішньоутробний період подібний до процесу гальванопластики. Якщо майбутня мати надає дитині найкращий фізичний матеріал і найякіснішу інформацію, наявну на сенсорному, емоційному і ментальному рівнях, то це стане частиною природного процесу розвитку не лише сенсорики, а й всього потенціалу, всіх здібностей закладених в яйцеклітині.

Функціонування розвиненого сенсорного апарату і формування асоціативних систем мозку дитини створюють основу для утворення стійкого ставлення до отримуваної інформації. На підставі її реакцій після народження на внутрішньоутробні стимули можна зробити висновок, що у дитини протягом усього пренатального періоду формується стійкий сенсорний образ світу і антиципація його змін. Існуюча сенсорна база, що є матеріалом для розвитку мозку, освоюючись, набуває визначального значення.

На світ дитина з'являється з уже цілком сформованими органами відчуттів, але ще не здатними до активного функціонування, її чуттєве сприймання, в основі якого лежать відчуття, є безпосереднім відображенням зовнішнього світу, регулятором взаємодії з предметами навколишнього середовища. Поступово досвід свідомості малюка розширюється за рахунок виникнення у його сприйманні образів та феноменів, що являють собою чуттєво сприйняті об'єкти або явища, упорядковану сукупність відчуттів. Відповідно до гуссерліанської традиції феномени розглядаються без урахування будь-яких навіть найбільш базових вербальних знань про них [123, с. 77]. Такий стан речей властивий саме дитячому віку, його віковим особливостям сприймання, коли знань про оточуючу дійсність, готових сенсорних еталонів явно бракує для чіткої ідентифікації образів.

З перших днів життя свідомість прагне до побудови в процесі сприймання сенсорної психічної конструкції. У дитини в ході її предметно-маніпулятивної діяльності формується складна осмислена дія, яка сприяє виникненню адекватного, цілісного образу предмета.

У побудові моделей-репрезентацій беруть участь не тільки смакові, тактильні і нюхові рецептори ротової порожнини і носа, але й складна інтрацептивна чутливість, у тому числі кінестетична, пропріоцептивна і навіть вестибулярна. Різноманітний досвід окремих взаємодій з різними сторонами дійсності не

просто копіюється в процесі відображення її дитиною, а й перетворюється. Відбувається селекція досвіду діяльності, його практична інтерпретація, узагальнення, тобто конструювання «образу світу» [113, с. 54].

Цей процес пізнання, набуття досвіду, розвитку свідомості індивіда має інстинктивну послідовність. Так, спочатку новонароджений не здатний сприймати і використовувати інформацію, яку старші діти та дорослі засвоюють без усіляких зусиль, у новонародженого немає відповідних сенсорних моделей, здатних брати участь в процесі сприймання, якими вже володіють більш старші діти та дорослі. Але разом з тим вже через кілька годин після народження у малюка можна спостерігати стрибкоподібні або ступінчасті рухи очей в бік предмета, що рухається. Спочатку це стеження ще дуже нестійке. Тільки на 8-14-й день життя дитина здатна утримувати рухомий предмет у полі зору деякий час. Вже з другого-третього тижня немовля намагається спостерігати за невеликою яскравою звучною іграшкою, яка пересувається з боку в бік на висоті 30-40 см. З 4-го місяця малюк вже може повертати голову, щоб спостерігати за навколишнім. Увага дитини до предмета залучається рухами, словами, інтонацією.

Поволі розвиток зорового сприймання вбудовується в соціальну поведінку малюка, формує соціальні перцепти, феномени. Нахилиючись до дитини, розмовляючи з нею, можна помітити, як вона зупиняє погляд на обличчі дорослого, що є однією з перших ознак зародження спілкування (Є. О. Смирнова, С. Ю. Мещерякова). Особа матері та різноманітні зорові подразники починають викликати на 4-му тижні життя дитини першу посмішку. З 4-го місяця вона розрізняє близьких та чужих дорослих, по-різному реагує на них. Тепер вона здатна розглянути складний предмет та кваліфікувати його як знайомий або незнайомий.

Після 6-ти місяців у розвитку малюка відбувається стрибок, поряд із вивченням тих, хто його оточує, настає період дослідження того, що його оточує. Йому стає цікаво все, що потрапляє в поле зору і в руки. Дитина може довше зосереджувати погляд на предметі, здійснювати з ним різноманітні маніпуляції: досліджувати, обмацувати, перекладати з руки в руку, кидати, викликаючи звуки. Предметний зміст свідомості формується не тільки у формі чуттєвої, але й у формі «біодинамічної тканини», яка створюється предметними діями і рухами, що будують предметний образ. Біодинамічна тканина приймає таку ж активну участь у побудові свідомості, що й почуттєва тканина. Саме завдяки рухам і діям образ світу «вичерпується» з реальності [123, с. 271].

Поступово розвиваючись, сприймання «готує» мислення, дає йому «їжу» для аналізу, порівняння, узагальнення, висновків. Мислення у свою чергу позитивно впливає на розвиток та удосконалення сприймання, посилюючи його цілеспрямованість, продуктивність. У дітей 7-9 міс. в процесі дій з іграшками виникає спрямоване орієнтування на різні їхні властивості, що виявляється в предметно-специфічних операціях обстеження, всі дії дитини набувають яскраво вираженого орієнтовного характеру [113, с. 59]. До кінця першого року життя зорові диференціювання стають більш тонкими. Діти розрізняють різко контрастні за зовнішнім виглядом іграшки, впізнають на фотографії близьку людину, починають розглядати картинки та маленькі книжечки.

Діти 1 р. 2 міс. – 1 р. 8 міс. правильно знаходять знайомий предмет за

словом («Дай мені ведмедика»). Чим старша дитина, тим швидше слово набуває узагальненого значення. До кінця другого року життя дитина може правильно назвати знайомий предмет, який сприймає, у відповідь на запитання «що це?», проте, виділяючи зазвичай лише деякі ознаки і не розгледівши окремі деталі, вона часто помиляється і узагальнює різні предмети за випадковими ознаками. Виявивши ту чи іншу властивість предмета, вона багаторазово, без утоми відтворює ті дії з ним, які дають їй можливість «випробувати» його в цій властивості, таким чином закріплюючи знання про нього.

Поволі досвід предметної діяльності не просто накопичується, а й зазнає кількісних та якісних змін. Для першого етапу характерні залежні від природних функціональних можливостей руки немовляти предметні маніпуляції, які через операції обстеження перетворюються в орієнтовні дії. На другому етапі, на базі орієнтовних дій формуються предметно-специфічні операції. Третій етап у розвитку предметної діяльності пов'язаний із виникненням предметно-специфічних дій. Четвертий етап – дії стають предметно-опосередкованими [113, с. 67]. Діти третього року життя вже здатні сприймати безбарвні та навіть контурні знайомі предмети. Досвід діяльності постійно накопичується, багатшає, забезпечуючи адекватизацію відображення дійсності в ментальному образі світу та діях дитини, опосередкованих відповідним рівнем її психічного відображення. Мислення, опосередковане узагальненим досвідом предметної діяльності, стає змістовним механізмом її розвитку. Тобто сенсорний досвід дитини (зоровий, руховий, слуховий та ін.) не ізольований від процесів мислення, мовлення, а є сходиною їх формування. Слово дорослого фіксує набутий дитиною чуттєвий досвід, збагачує його, раціоналізує та індивідуалізує акт обстеження предмета, направляє його так, щоб були сприйняті ті його частини і сторони, які менш доступні чуттєвому досвіду і мають важливе значення. Слово збагачує, вносить те, що не дає чуттєвий досвід і сама дитина не може виділити у предметі, явищі. Тим самим воно піднімає сприймання на новий, значно вищий рівень [107].

На думку Ж. Піаже, дитину потрібно розглядати як дослідника-вченого, який проводить експерименти зі світом, щоб подивитися, що вийде («Що можна відчути, якщо посмоктати вухо плюшевого ведмедика?», «А що буде, якщо я посуну свою тарілку на край столу?»). В результаті цих міні-експериментів у дитини формуються уявлення про те, як влаштовані фізичні та соціальні світи. Зустрічаючись з новим об'єктом або подією, дитина намагається зрозуміти його мовою вже існуючої схеми (Піаже називав це процесом асиміляції: дитина намагається уподібнити нову подію попередній схемі). Якщо стара схема виявляється неадекватною для асиміляції нею нової події, тоді дитина подібно хорошому вченому модифікує її і тим самим розширює свою теорію світу (цей процес переробки схеми Піаже називає акомодациєю) [121].

Поступово дитина створює не тільки моделі-репрезентації, схеми об'єктів, але й моделі-репрезентації їх властивостей, змін і навіть більш складних, ніж об'єкти, сутностей реальності: подій, відносин і т.д. Сенсорні моделі-репрезентації різноманітних об'єктів включають в себе все більше елементів та поступово ускладнюються, що й дозволяє дитині все легше розпізнавати в процесі сприймання знайомі об'єкти навіть на основі уривчастих і неповних сенсо-

рних вражень [123, с. 230].

Згодом діти вдаються до спеціальних прийомів детального обстеження предмета, сприймання стає все більш активним, довільним, цілеспрямованим, неухильно зростає тривалість розглядання дітьми таких об'єктів, як картинки: в три-чотири роки воно триває в середньому 6 хв., у п'ять років – 7 хв, в шість – 12 хв. (Н. Г. Аванесова). При цьому велике значення набувають навички обстеження предмета, що включають: 1) сприймання предмета в цілому, створення загального враження про нього; 2) виділення основних частин предмета, визначення їх особливостей (форма, величина, розташування); 3) визначення просторового розміщення одних частин предмета відносно інших (вище ..., ліворуч, ..); виділення допоміжних і дрібних частин, визначення їх просторового розташування відносно основної частини; 5) повторне цілісне сприймання предмета, закріплення враження про нього, виділення основної частини, з якої починається аналіз або відтворення [139, с. 11].

У ході сприймання об'єктів, використовуючи різні аналізатори, діти відзначають різноманітні ознаки: колір, відтінки; форму; розмір; звучання; співвідношення в просторі; вагу; властивості поверхні; ритм; назву деталей предмета тощо [10, с. 47].

Використання різних перцептивних дій вдосконалює сприймання дітей, зокрема: 1) дій ідентифікації, що виконуються при обстеженні властивостей предмета, які повністю співпадають з наявними еталонами; 2) прирівнювання до еталону, використання зразка-еталона для виявлення та опису властивостей предметів, що відхиляються від цього зразка; 3) перцептивного моделювання – співвіднесення властивостей обстежуваного предмета не з одним еталоном, а з їх групою, побудова його «еталонної моделі» [48].

Враховуючи те, що онтогенетичний та функціональний розвиток психіки безперервно взаємодіють один з одним, на всіх стадіях онтогенезу формування перцептивних дій, сенсорних феноменів підкоряється загальним закономірностям і проходить етапи, що нагадують у деякій мірі ті, які були визначені П. Я. Гальперіним при вивченні формування розумових дій і понять.

Так, на першому етапі формування нових перцептивних феноменів, дій сприймання (тобто в тих випадках, коли дитина стикається з абсолютно новим, невідомим їй раніше класом перцептивних завдань) процес починається з того, що дитина діє в практичному плані, за допомогою зовнішніх, матеріальних впливів на предмети. Це орієнтування виявляється на перших порах недостатнім, і необхідні виправлення вносяться безпосередньо в процесі зіткнення з матеріальною дійсністю, по ходу виконання практичних дій. За допомогою практичних спроб дитина вивчає властивості, а лише потім у неї складаються відповідні орієнтовні перцептивні дії, з'являються деякі уявлення та навички, які теж носять зовні виражений, розгорнутий характер. На цьому етапі виникнення феноменів сприймання найбільш явно можна простежити, спостерігаючи за практичними діями дитини, аналізуючи їх коментарі. Цей етап виникнення уявлень, феноменів сприймання можна назвати *орієнтувальним* – дитина в ході практичних дій та маніпуляцій пізнає світ.

На другому етапі сенсорні процеси, перебудувавшись під впливом практи-

чної діяльності, самі перетворюються на своєрідні перцептивні дії, які здійснюються за допомогою рухів рецепторних апаратів і передбачають наступні практичні розумові дії. Змінюється характер орієнтовно-дослідницької діяльності дитини: вона переходить від фізичних дій з предметами до ознайомлення з ними за допомогою зору і тактильних дій. Співвідношення між зором і дотиком майже рівнозначне, поступово зростає роль зору, який управляє тактильними обстежувальними діями. На даному етапі діти знайомляться з просторовими властивостями предметів за допомогою розгорнутих орієнтовно-дослідницьких рухів (руки та очей). При цьому відчуття множаться і групуються. Зовнішні дії передбачають шляхи і результати дій практичних, погодившись з тими правилами та обмеженнями, яким останні підпорядковуються. Цей етап ми називаємо *дослідницьким* – дитина цілеспрямовано шукає той чи інший феномен методом спроб і помилок, використовуючи орієнтовно-дослідницькі навички практичних дій.

На третьому етапі перцептивні дії згортаються, час їх протікання скорочується, їх ефекторні ланки розмежовуються, і сприймання починає справляти враження пасивного, бездіяльного процесу. Діти набувають здатності швидко, без будь-яких зовнішніх орієнтовно-дослідницьких рухів пізнавати певні властивості об'єкта, відрізнити їх один від одного, виявляти зв'язки і відносини між ними і т.д. Провідним видом дій обстеження у дитини на основі зорового аналізатора виступає акт розглядання, який набуває самостійного значення, бо не пов'язаний із предметними діями. На даному етапі зовнішні орієнтовно-дослідницькі дії перетворюються в дії ідеальні, в переміщення уваги по полю сприймання. Відбувається інтеріоризація орієнтувальної дії, предметні маніпуляції замінюються відповідними перцептивними операціями з еталонами-уявленнями. При цьому зміст існуючих психічних конструкцій і моделей-репрезентацій у дітей об'єднується, даючи можливість виникнення все більш складних перцептивних феноменів. На цій стадії сприймання вже перетворюється в специфічну «теоретичну діяльність», що включає аналіз і синтез, осмислення та пояснення сприйнятого. Поступово розвиваючись, сприймання переходить у пов'язане з творчою діяльністю створення художнього образу, естетичне споглядання. Цей етап розвитку перцептивних дій ми називаємо *евристичним*.

Враховуючи закономірності генезису дітей, розвитку їх сприймання, О. В. Запорожець порівнював розвиток психіки дитини з багатоповерховим будинком, у якому не можуть бути міцними надбудовані поверхи без фундаменту, а пропуски поверхів загрожують обвалом всієї будівлі розвитку. Виходячи з того, що діяльність «будує» психіку, О. В. Запорожець ратував за ампліфікацію психічного розвитку дітей в їх діяльності, у першу чергу за ампліфікацію їх перцептивних процесів, що визначається:

- 1) умінням дитини зосередитись на завданні, діяти за інструкцією;
- 2) повнотою сприймання – умінням виділяти частини, характеризувати властивості, дії та стани об'єкта відповідно до поставленого завдання;
- 3) точністю сприймання, вмінням підмічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо);
- 4) планомірністю, продуманою послідовністю огляду об'єктів;

- 5) осмисленістю або інтерпретацією сприйнятого крізь призму попереднього досвіду, наявних знань;
- 6) самостійністю під час виконання завдання [132, с. 92].

Ці показники – важливі характеристики не тільки сприймання, а й мислення та мовлення дітей.

Чим швидше і краще навчиться дитина сприймати, управляти своїми органами відчуттів, тим повнішим буде її розумовий розвиток, тим міцнішим і ґрунтовнішим буде зв'язок між усіма ланками пізнавального процесу: враження, що впливають на органи перцепції – відчуття – сприймання – уявлення – творче сприймання – запам'ятовування – аналіз – мислення.

Саме тому важливо починати сенсорний розвиток методично, з перших днів життя, і продовжувати його протягом усього періоду розвитку (навчання, виховання), який готує індивіда до життя в суспільстві.

2.3. Діагностика індивідуальних особливостей сприймання та його джерел

Запорукою успішного перцептивного розвитку є з'ясування дієвих діагностичних засобів вивчення індивідуальних особливостей сприймання та визначення його плідних джерел. Досвід наукових досліджень свідчить, що найбільш ефективним методом вивчення процесу світосприймання у період дитинства є спостереження у ході різних видів дитячої діяльності, де малюк виявляє свої уподобання або ж антипатії, проявляє ті емоції, які характеризують його індивідуальні особливості світобачення.

Проективною та діагностичною в дошкільному віці є ігрова діяльність. Обираючи гру, дитина підбирає тему, будує, проектує сюжет, визначає ролі, віддзеркалюючи свої інтереси та захоплення. В ході гри вона демонструє своє ставлення до тих чи інших об'єктів, речей, програє уявні позитивні та негативні ролі так, як вона їх собі уявляє.

Тематика, сюжет, зміст гри свідчить про рівень розумового, емоційного розвитку дитини, про наповненість її досвіду образами, знаннями та інформацією, яку можна використати, про уміння логічно планувати, вибудовувати сюжет, розгортати його, прогнозувати перспективу та розвиток малюка.

Згідно Д. Б. Ельконіна, гра проходить чотири рівня розвитку, які визначаються загальним рівнем психічного розвитку дитини, і в першу чергу, розвиненістю процесу сприймання. Адже саме сприймання є підґрунтям формування усіх складових гри (сюжету, ігрових ролей, ігрових матеріалів, правил), їх наповненості. Сюжети ігор, які розігрують діти («Перукарня», «Гонки», «Кафе», «Будівельники» тощо) відображають раніше пізнане, вони копіюють, наслідують діяльність дорослих, згідно спостережень в дійсності та побаченого по ТБ. Діти повторюють, відіграють у іграх враження, будують сюжет відповідно «зразка», доповнюючи чи дещо змінюючи відносно своїх побажань та уяви.

Аналіз продуктивної діяльності дітей теж проективно характеризує специфіку їх образотворення, світосприймання. Адже вибір тематики діяльності та її змісту демонструє світобачення дитини, його тенденції. Якщо дитина обирає по-

зитивну тему для втілення у малюнку, ліпці, конструюванні, ми говоримо про позитивне світосприймання і навпаки. Спостереження за дітьми під час конструювання із деталей конструктора «лего» показали, що діти частіше будують будинки, предмети побуту, транспорт, тобто ті предмети, які їм добре знайомі та часто трапляються у житті. В пісочниці дошкільники конструюють пасочки із форм, вироби, які нагадують їстівні продукти, прокладають тунелі, будують дороги для транспорту. І тільки інколи діти будують роботів-загарбників та трансформери, що ймовірно траплялися у їх минулому досвіді сприймання.

Найбільш проєктивною вважається образотворча діяльність дітей. Але тут варто враховувати ступінь розвиненості технічних навичок дітей, їх образотворчих здібностей. Адже тільки починаючи з 3-4-х років діти здатні зобразити та ідентифікувати свої ідеї на папері. Аналізуючи результати образотворчої діяльності дітей молодшого (3-5р.) та старшого (5-7р.) дошкільного віку, ми можемо говорити, що малюнки дітей здебільшого мають позитивний характер, про що свідчить як сюжет, так і яскраві кольори малюнка. Це, як правило: сонечко, квіти, дерева, людина і т.п., що пояснюється як поширеністю такого сюжету у дитячих малюнках, так і бажанням дітей копіювати його як символ, образ навколишньої дійсності.

Діагностично спроможними являються і завдання на творчу уяву, що мають на меті аналіз образів творчого сприймання дітей як свідчення їх світобачення. Так, наприклад, завдання «Що зображено на малюнку?» передбачає конструювання образів сприймання дітей під час розгляду картини К. Малевича «Чорний квадрат», у другому випадку – А. Криволапа «Хмара». Характеризуючи образи сприймання дітей картини «Чорний квадрат» (квадрат, фігура, вікно, ТВ, нічого-чорне, скриня), а також образи сприймання картини «Хмари», зокрема: жива істота, дерево, планета, вулкан, кусочок неба, вітер, квітка, каляки-маляки, метелик і т.п., ми говоримо не тільки про розвиток уяви, творчого сприймання, а й про сферу інтересів дітей (природа, космос, ТБ тощо), їх світобачення. Подібні результати були отримані й у ході виконання дітьми завдання «Що це може бути?», під час демонстрування дітям камінчика круглої форми, шматка пластиліну невизначеної форми тощо.

Найбільш показовими у цьому плані є опитування дітей, зокрема їх відповіді на запитання. Так, от, до прикладу, на запитання «Що тобі найбільше подобається у житті?» діти відповідали різне: «дуже люблю свого маленького братика», «мені подобається все рожеве», «динозаври». «комп'ютер», «казки», «кораблі» і т.п. На запитання «Чим ти любиш займатися?» діти говорили: «люблю фантазувати, робити незвичне, грати в карти, грати на піаніно, стрибати, рахувати, читати, будувати будинки, складати пазли, допомагати мамі, подобається математика тощо». Виявлені пріоритети є не тільки факторами, що формують світобачення, а й діяльністю, що програмує, визначає життєві орієнтири, світогляд.

Цікавими виявились відповіді на запитання «Твій улюблений казковий, мультиплікаційний герой?» Діти називають тільки тих героїв, з якими вони «проводять» найбільше часу, хто найчастіше привертає увагу на екрані, зустрічі з якими не перешкоджають або навіть заохочують дорослі. Наприклад: Лунтик, Губка Боб, Скупіду, Маша і ведмідь, тачки, Кіті-хелю і т.п. Обрані герої ймові-

рно у подальшому стануть образами для наслідування – свідомого й не усвідомленого копіювання поведінки.

На запитання «Ким ти хочеш стати у майбутньому?» ми отримали різноманітні відповіді: гонщиком, таксистом, художником, доктором, балериною, ветеринаром, мамою, ким тато поставить і т.д. У деяких випадках («татом, який не кричить» і т.п.) відповіді свідчили й про особистісні переживання, що є наслідком соціальних факторів впливу.

Загалом улюблена діяльність, вибір майбутньої професії вказують на уподобання дитини, її характерологічні особливості, що є наслідком її світосприймання та визначають напрям формування її особистості у майбутньому.

Любимі іграшки, які називають діти (машини, літак, персональний компютер, медведик, конячка, робот, лялька, кубики, обруч, Рекс-резиновий динозавр тощо) свідчать про суб'єктивізм вибору, сприймання, формування симпатій. Аналогічно показовим є й аналіз страхів дітей. У відповідях на запитання «Чого ти боїшся?» діти відображають свої суб'єктивні антипатії, що є негативною складовою їх світобачення (вовки, летючі миші, бджоли, темрява, зомбі, монстри, скелети, страшні фільми тощо). Страху дітей, що формуються у ході сприймання небажаної інформації, є об'єктом уваги для дорослих, що їх виховують, та потребують корекції.

Щоб докладніше з'ясувати індивідуальні тенденції формування світобачення дітей, вияснити його змістові компоненти, можна пропонувати завдання «Пояснення значення слів», що допоможе встановити критерії, якими керуються дошкільники, які ознаки беруть за основу трактуючи, пояснюючи ті чи інші поняття. Відповіді, пояснення дітей демонструють їхній обсяг знань, досвід пізнання, сприймання тих чи інших життєвих ситуацій, зміст роз'яснення значення цих понять дорослими тощо. Узагальнюючи отримані результати, ми можемо говорити про те, що рівень розуміння, світобачення дитини, його емоційний акцент та естетична наповненість залежить від організації сприймання та задіяних джерел інформації.

Згідно з результатами дослідження, найбільш поширеними джерелами пізнання в дошкільному віці є: бесіди з близькими дорослими, спостереження за навколишнім, заняття в дошкільному навчальному закладі, читання художньої літератури, прогулянки в природі, екскурсії на виставки і в музеї, розвивальні ігри, телебачення, персональний комп'ютер тощо.

Аналіз інформаційних джерел в дитинстві є запорукою формування об'єктивних знань та позитивних ціннісних уявлень дитини про навколишній світ, становлення її сприймання, світогляду у подальшому. Важливим є віднайдення дієвих форм та засобів розвитку перцептивних дій дошкільників, стимулювання їх творчого сприймання.

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР

(Н. А. Ваганова)

3.1. Аналіз проблеми творчого сприймання

За сучасних умов, коли зростає необхідність підготовки до постійного сприймання, розуміння нової інформації, що є безумовною основою успішного розв'язування творчих завдань, особливої актуальності набуває вирішення проблеми розвитку творчого сприймання, реалізації і розвитку творчих здібностей дітей, їх здатності до творчої діяльності, починаючи з дошкільного віку. Актуальність проблеми визначається також потребами освітньої практики, необхідністю вдосконалення процесу навчання, який психологічно базується на формуванні розуміння навчального матеріалу, його поглибленні й уточненні в процесі сприймання, зокрема творчого.

Метою наукової розвідки є з'ясування психологічних особливостей сприймання художніх інформаційних структур у контексті пізнавальної діяльності старшого дошкільника. Виходячи із положень концепції творчого сприймання В. О. Моляко [100], ми вважаємо за можливе припустити, що в старшому дошкільному віці вже досить виразно виявляються у дітей тенденції до творчого сприймання нових об'єктів, предметів, а пізнавальна діяльність старших дошкільників має творчий характер. Більше того, їх діяльність у процесах сприймання й засвоєння нової інформації й є перш за все творчою й може бути схарактеризована саме в цьому аспекті, за винятком тих випадків, коли ми маємо справу з простим впізнаванням інформації.

Вчення про сприймання як про цілісний образ предметів реального світу розкриває єдність суб'єктивного і об'єктивного в пізнавальній діяльності суб'єкта. Образ, що формується у процесі сприймання, виступає як результат здійснення суб'єктом цілеспрямованої перцептивної дії. Під перцептивними діями маються на увазі структурні одиниці процесу сприймання, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови адекватного образу.

Процеси сприймання, як і інші пізнавальні процеси, розвиваються не ізольовано, а в контексті комплексної діяльності дитини і спочатку вони включені в зовнішню практичну діяльність дитини і є як би супутнім нею результатом. У міру ускладнення діяльності і вимог відбувається виділення власне сприймання як самостійного процесу, спрямованого на створення візуального або будь-якого образу. Адекватність відображення дійсності в образах сприймання обов'язково припускає активність суб'єкта в процесах чуттєвого пізнання, яка розкривається і як чисто пізнавальна, і як рухова.

При такому підході сприймання виступає як «живий» творчий процес, що розгортається і збагачується у часі, і як процес постійного вичерпування все но-

вого і нового змісту із спочатку достатньо сумарних та мало визначених образів.

Будь-яке «складне» сприймання є розв'язанням певної перцептивної задачі, яке виходить з тих або інших чуттєвих даних, з тим щоб розтлумачити їх. Завдяки включенню мислення в акт сприймання вже на рівні чуттєвого пізнання здійснюється осмислення і первинне узагальнення. Діяльність тлумачення, інтерпретації включається в кожне «осмислене» сприймання [138].

М.М. Волков, розвиваючись теоретичні і експериментальні основи нетрадиційного підходу до теорії сприймання, визначає свою концепцію активного творчого «зорового» сприймання, суть якої розкривається в наступних взаємопов'язаних положеннях:

1) конкретне сприймання ніколи не є пасивним спогляданням. Воно включене в практику, а тому в нього входять порівняння, зіставлення, оцінки, судження. «Образ уточнюється рядом цілеспрямованих оцінок або зорових суджень»;

2) необхідний перегляд основних позицій загальної теорії сприймання. «Головне наше переконання – в штучності будь-якої теорії зорового сприймання, яке не помічає розвитку зорового образу в рухомому процесі і обмежене тільки фіксованою точкою зору»;

3) сприймання об'ємної форми завжди активне і вибіркове. «Детальне сприймання об'єму потребує багатьох активних дій з боку суб'єкта. При цьому повна об'ємна форма досягається від головного до деталей» [28, с. 47-48].

Дослідник заперечує проти поширеної думки, що активність суб'єкта і його установки змінюють образ предмету. Образ предмету, даний у пасивному спогляданні, не змінюється в тому сенсі, що він не перебудовується, не трансформується, не змінює свою топологію; він тільки збагачується, деталізується і стає більш адекватним поставленій задачі. Таким чином, сприймання не зводиться до пасивного споглядання образу, воно охоплюється цілою низкою окремих зорових оцінок або зорових суджень і уточнюється з їх допомогою.

За визначенням Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної, творчим є таке сприймання, в якому автоматично відбувається фіксація нового в об'єктах, співвідношенні між сприйнятими предметами. Дослідниця надає наступні характеристики «бачення нового» в предметах і явищах:

Поєднання бачення цілого і деталей. Новизна може бути зафіксована в кожному з компонентів. Сприймання стає об'ємним і цілісним, в поле сприймання одночасно входять і загальна форма, і деталі об'єкту, його зв'язки з фоном.

– Одночасне сприймання і зовнішньої форми, і внутрішньої суті речей, коли сам зміст об'єкта визначає характер його форми. Сприймання йде ніби зсередини назовні. Наприклад, художник зображає на портреті не тільки зовнішню схожість, але і внутрішній світ людини.

– Бачення одиничного і загального в одному об'єкті; сприймання абстрактних понять через представлення їх в конкретних формах (наприклад, сприймання таких понять, як любов, материнство, щастя і т.п.).

– Творче сприймання припускає обов'язкове отримання нової інформації, яка відображає щось нове в змісті. Предмети завжди сприймаються на тлі конкретного оточення (у контексті), яке додає йому своєрідного смислового

звучання. Також це переноситься на сприймання мистецтва, змістом якого є нова інформація, що передається в новій формі [45, с. 149-151].

В.О. Моляко, досліджуючи творчі перцептивні процеси, визначає творче сприймання як процес миттєвого або пролонгованого конструювання образу «живої» реальності, у подальшому перетікаючого в процес вже уявного «збереження», і висловлює припущення про детермінованість і загальну процесуальність виникнення і розвитку творчого образу в контексті «безперервної перцептивності», від зовнішнього до внутрішнього образу з різними модифікаціями включення нової і вже наявної у розпорядженні суб'єкта інформації. Вчений зазначає, що загальна детермінація первинної і подальшої побудови творчого образу реальності зумовлена трьома основними блоками, а саме: 1) стратегіальною обумовленістю природженої поведінки і конкретного реагування на навколишній світ кожної окремої людини; 2) тактичною готовністю суб'єкта до вирішення різноманітних життєвих і професійних проблем (завдань, ситуацій), що виражається у процесах навчання і виховання в сім'ї, різних соціумах, школі, професійному середовищі і т.п.; 3) ситуативно-оперативною готовністю до ознайомлення з новими предметами, явищами, людьми, ситуаціями, завданнями, проблемами, яка у кожному окремому випадку буде більш-менш адекватно обумовлена наявністю у суб'єкта конкретного досвіду, конкретних знань, умінь, що сполучаються саме з даною ситуацією. У результаті конкретне творче сприймання буде завжди обумовлено конкретною стратегіально-тактико-оперативною диспозицією конкретного суб'єкта [95].

3.2. Сприймання як творчий перцептивний процес у пізнавальній діяльності дітей

Важливою ідеєю сучасних досліджень в області перцептивного розвитку дітей є оцінка дослідниками нових когнітивних можливостей, зокрема в пізнавальній активності дітей, конструктивності їх мислення, готовності до навчання. Дитина не є «*tabula rasa*», яка пасивно і без розбору відображає все, що її оточує. Так, Дж. Флейвелл (Flavell, 1992), досліджуючи когнітивний розвиток дітей, вважає що когнітивні структури і стратегії переробки дозволяють дітям відбирати те, що для них значимо, відображати і перетворювати відібране за вже наявними у них когнітивними процедурами [164]. Саме когнітивні структури визначають, з одного боку, що дитина виділяє в середовищі (до чого акомодується), з іншого – як це асимілюється (інтерпретується).

Як показують дослідження Л.А. Венгера, О.В. Запорожця [25, 49], образ, що формується у дітей в процесі сприймання, виступає як результат здійснення цілеспрямованої перцептивної дії (перцептивні дії як структурні одиниці процесу сприймання, які забезпечують усвідомлене перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного оточуючому світу). А В.О. Барабаншиков, досліджуючи розвиток перцептивного процесу, доходить висновку, що сприймання протікає в двох взаємопов'язаних аспектах, а саме: як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації і як становлення самого чуттєвого образу – перцептогенезу, що передбачає єдність опера-

ційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз [5].

З точки зору способу здійснення перцептивна діяльність є процесом розв'язування перцептивної задачі шляхом переконструювання об'єкта і породження адекватного образу сприймання. До перцептивних задач відносять: виявлення, впізнавання, пошук й ідентифікація елементів (відношення) середовища, порівняння наявних елементів ситуації та їх інтеграція в єдине ціле, оцінка величини, форми, кольору навколишніх предметів та ін. За способом розв'язання пізнавальні задачі діляться на два види: 1) ті, що вирішуються за допомогою перевірки ознак і процес сприймання відбувається суцесивно, тобто розгорнено в часі; 2) і задачі, що вирішуються шляхом порівняння з деяким еталоном і процес сприймання відбувається симультанно. При суцесивному способі пізнання проводиться поелементне обстеження об'єкта, поступове виділення (виявлення) пізнавальних ознак, що характерно саме для дітей дошкільного віку, а симультанний спосіб протікає майже миттєво, що визначається характеристиками еталону.

У процесі сприймання дитина 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.

Відомо, що сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів перцептивно-орієнтувальної діяльності, є в дошкільному віці одним з основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ навколишньої дійсності і як пізнавальний процес має свої специфічні особливості розвитку в дошкільному віці і характеризується такими властивостями:

а) цілісністю: узагальнене уявлення, «модель об'єкту» як зоровий образ, що зберігається в пам'яті і є еталоном для подальшого сприймання;

б) усвідомленістю: акт сприймання є процесом зіставлення з тим, що зберігається в пам'яті – «перцептивним поняттям», тобто вже наявним знанням щодо даного об'єкту;

в) вибірковістю і установкою. В зоровому сприйманні вибірковість і установка виступають властивостями даного процесу, а саме: установка як направлена організація сприймання через свідомість, слово, певні дії, а вибірковість як суб'єктивна спрямованість, що зумовлена метою діяльності або ситуативною необхідністю.

Експериментальні дослідження показують, що на самому початку розвитку процес сприймання здійснюється на основі вказівних жестів дитини, згодом необхідність у такій опорі відпадає, її замінює слово, яким дитина констатує і закріплює результати своїх пошуків, і лише наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже внутрішньою регульованою дією. Дошкільник оволодіває перцептивними діями і сенсорними еталонами, засвоює системи еталонів і навчається ними користуватися як мірками, зразками для аналізу сприйманої на-

вколишньої дійсності. Перцептивні дії забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення, а оволодіння еталонами перебудовує самі перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке засвоєння суспільно вироблених еталонів та оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самостійно застосовувати системи еталонів у своїй практичній і пізнавальній діяльності.

Так, у процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, творчого, осмислюваного характеру і від схематичного, нерозчленованого переходить до цілісного, заснованого спочатку на зовнішньому, а потім на внутрішньому взаємозв'язку його частин і сторін.

Важлива характеристика сприймання в дошкільному віці – його афектна забарвленість. Афективний характер сприймання в ранньому віці приводить до сенсомоторної єдності, яку Л.С. Виготський описує так: «У ранньому віці панує наочне афектно забарвлене сприймання, яке безпосередньо переходить у дію» [30, с. 7]. Поступово сприймання втрачає свій афективний характер: перцептивні й емоційні процеси у дітей диференціюються. На думку О.В. Запорожця, пік розвитку сприймання припадає на період від раннього до дошкільного віку, коли під впливом ігрової і конструктивної діяльності у дітей утворюються складні види зорового аналізу і синтезу, які включають здатність «розчленовувати» сприйманий об'єкт на частини в зоровому полі, досліджуючи кожную з цих частин окремо і потім об'єднуючи їх в єдине ціле [49]. Ускладнюється і удосконалюється операційна сторона перцептивних процесів: образи сприймання, що формуються, стають більш адекватними відображеній дійсності, розвивається і мотиваційна сфера – процеси сприймання набувають рис цілеспрямованості й довільності.

У старшому дошкільному віці сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим, а саме виділяються довільні дії – спостереження, розгляд, пошук. На різних стадіях розвитку спостереження змінюється зміст, доступний для інтерпретації, глибина пізнавального проникнення в нього та складність самої композиції, яка може бути схоплена в цілому, в єдності і взаємозв'язку всіх її частин. Так, на першому ступені в розвитку спостереження у дітей, при обмеженості їхнього досвіду і знань, інтерпретація ґрунтується ще не стільки на зв'язках і причинно-наслідкових залежностях між явищами, скільки на їх подібності. По мірі розширення знань і розвитку мислення, разом із уподіблюючою розвивається більш складна інтерпретація, яка виходить із зовнішніх, чуттєвих даних властивостей, зв'язків, співвідношень. Нарешті, третій ступінь в розвитку спостереження утворює інтерпретація за умовисновком, яка розкриває вже абстрактні, чуттєво не дані, внутрішні властивості предметів і явищ в їх істотних взаємозв'язках.

Розвиток сприймання характеризується, таким чином, не тільки зміною його обсягу й осмисленості, а й перебудовою самого способу сприймання, який дедалі більш удосконалюється. Спочатку, на стадії уподіблюючої інтерпретації, дитина вдається до першої, більш менш випадково виниклій у неї інтерпретації, потім починає з'являтися переосмислення окремих моментів або всієї ситуації в цілому. Нарешті, на найвищих ступенях дитина навчається свідомо перевіряти інтерпретації, тлумачення, що виникають у неї від сприйманого в результаті

більш менш систематично організованого спостереження.

3.3. Психологічні особливості сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур

Досліджуючи перцептивні процеси у дошкільному віці, зокрема загальні особливості сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур, що подаються у різних формах та за різним обсягом, ми повинні були звернути особливу увагу на перебіг цього процесу у первинній фазі сприймання і впізнавання відомого, первинній інтерпретації, коли в процес активного сприймання включається пам'ять, яка стає як би продовженням і розвитком сприймання. В основному, це пізнавання, хоча дитина вже може і мимоволі відтворювати побачене і почуте раніше.

Нами було проведено кілька серій експериментів з двома групами дітей старшого дошкільного віку; середній вік становив шість років, в кожену групу входило по 15 дітей. Кожному дошкільникові пропонувались спеціально підібрані завдання на сприймання. Згідно з нашою гіпотезою очікувалось, що при сприйманні художніх інформаційних структур діти будуть оцінювати нову інформацію в межах тих знань, якими вони володіють; ці знання ми інтерпретували як суб'єктивні орієнтири, що дозволяють кожній дитині досягти спочатку рівня більш чи менш надійного впізнавання, а потім й розуміння сприйнятого[22].

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, під час вивчення 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 основними показниками були промовляння, конкретні дії, малюнки, запитання дітей, співбесіди з ними. Узагальнюючи отримані результати, можна виділити основні мікроетапи сприймання старшими дошкільниками експериментальних завдань, а саме:

- 1) загальне ознайомлення з умовою завдання (його прослуховування, розглядання малюнків);
- 2) вивчення окремих частин умови (це пов'язано з певними запитаннями дітей, окремими малюнками, деталями загального малюнка та ін.);
- 3) зіставлення слів з малюнком (або слів з іншими словами) – пошуки більш конкретного смислу, що представлений цими певними словами або малюнками;
- 4) компенсація недостатньої інформації – проговорювання малюнка або, навпаки, малювання як коментування певних слів;
- 5) остаточне перекодування умови завдання на «власну» мову – більш-менш конкретна передача умови завдання у власних переказах, малюнках, уточнюючі запитання до експериментатора, які свідчать про включення нової інформації до сфери індивідуальних знань дитини.

Одним із експериментальних завдань було вивчення особливостей сприймання дітьми малюнків, картин, ілюстрацій. Дошкільники у своєму умінні

сприймати та інтерпретувати сюжетні картинки проходять декілька етапів: спочатку вони лише називають, перераховують окремі предмети, зображені на картині, дають коротку їх характеристику; потім починають більш повно, точно і образно характеризувати зображене, використовуючи для цього різні виразні засоби; під впливом навчання змінюється характер сприймання картини, коли діти не тільки називають зображене (приблизно у 3 роки), а й намагаються вже описати і пояснити зміст картини (5-7 років). Спеціально організоване сприймання сприяє розвитку у дітей пізнавальної творчої активності та кращому розумінню явищ навколишнього середовища. Наприклад, дитина адекватно сприймає зміст картини, якщо дорослі дають відповідні пояснення, допомагають розглянути деталі в певній послідовності, що полегшує її сприймання і розуміння. Взагалі у дошкільників сприймання і мислення настільки тісно пов'язані, що говорять про наочно-образне мислення як найбільш характерне для цього віку.

Вже з раннього віку у дитини повинні розвиватися відчуття прекрасного, перші естетичні смаки, інтереси, уміння розуміти, а щоб розуміти, треба навчитися сприймати, відчувати і цінувати твори мистецтва. З цією метою для дітей дошкільного віку використовуються твори різних видів образотворчого мистецтва: живопис, декоративно-прикладне мистецтво, книжкова графіка, в процесі ознайомлення з якими дітей вчать розуміти єдність змісту і форми, виразних засобів, формують художньо-естетичне сприймання, естетичні оцінки.

О. О. Мелік-Пашаєв, характеризуючи особливості сприймання творів мистецтва, взагалі розглядає художньо-творчий розвиток дітей як актуалізацію і становлення здібності дитини створювати і самостійно сприймати (розуміти, оцінювати) художні твори: «С образовательной точки зрения это означает воспитание человека, способного быть творцом и наследником художественной культуры. Мы рассматриваем само восприятие (постижение) искусства как *творческий*, точнее – *сотворческий* процесс... Это не пассивное «отражение» в интеллектуальном и эмоциональном плане готовых содержаний, а сотворческое воссоздание (именно *воссоздание*, а не воспроизведение, репродуцирование) художественного образа и самостоятельная, индивидуальная оценка авторского замысла, участие в диалоге с автором посредством произведения и по поводу произведения... Говоря о художественно-творческом развитии детей, мы всегда имеем в виду оба его полюса: и создание, и постижение художественного образа, продвижение ребенка по обеим этим линиям» [100, с. 162-163].

Перші естетичні переживання дитини пов'язані із задоволенням, яке надають їй якості предмету – його колір, форма і т.д. Гамма кольорів, форма, закладені в будь-якому творі мистецтва, виражають певні відчуття, думку автора і при сприйманні цього твору викликають у дитини схожу з відчуттям художника відповідну реакцію. Зіставляючи життєві явища з їх відтворенням у мистецтві, дошкільник спирається, перш за все, на власний досвід. Він сприймає не тільки змістовно, але і дієво, віддаючи перевагу одним об'єктам і явищам перед іншими. При цьому дитина дуже активна: все побачене прагне розглянути, докладно обстежити з усіх сторін, по-своєму, яскраво і образно охарактеризувати свої враження, виразити свої відчуття. Так, у процесі розвитку художнього сприймання зароджується естетична оцінка сприйнятого. Зрозуміло, що оцінки

дітей дошкільного віку ще досить примітивні, але сприймання художніх творів дошкільниками буде глибшим, якщо вони навчатися бачити елементарні засоби виразності (колір, колірне поєднання, форма, композиція і ін.).

Психолого-педагогічні дослідження Н.А. Ветлугіної, Т.О. Гіневської, Н.М. Зубарьової, Г.С. Костюка, В.С. Мухіної, Г.Т. Овсепян, Є.О. Фльоріної, П.М. Якобсона доводять, що дітей дошкільного віку можна підвести до сприймання й розуміння живопису: розгляд картин великих майстрів сприяє розвитку у дітей естетичного смаку, естетичних відчуттів, естетичного інтересу, дозволяє звернути увагу на те, що раніше залишалося непоміченим, розвиває уміння і бажання дітей розповідати про сприйняте.

Так, наприклад, Г.Т. Овсепян, досліджуючи особливості сприймання дошкільниками малюнків, вивчала питання про залежність форм сприймання від змісту картинок і показала, що окремі стадії сприймання у однієї і тієї ж дитини можуть співіснувати в залежності від змісту сприйманого. Дослідниця пропонувала дітям дошкільного віку картинки різного змісту (зі складними і простішими, а також з близькими дітям сюжетами і не дуже), і виявила, що ускладнення змісту картинок вносило зміни до дитячих розповідей. Так, іноді розповіді у деяких дітей зводилися до простого перерахування або опису: якщо сюжет малюнка був близький дошкільникові, він міг достатньо детально про нього розповісти, якщо ж був незнайомий, переходив до перерахування окремих фігур, предметів [178]. Таким чином, інтерпретація сюжетних малюнків, розуміння змальованих на них ситуацій, подій залежать як від правильності сприймання, так і від характеру зображеного сюжету – його складності для дитини, доступності її розумінню.

Дослідження Т.О. Гіневської показали, що сприймання сюжетних картинок дитиною дошкільного віку є складною дією, але як і всяка дія, може бути спеціально організована і може приводити до адекватного результату, зокрема на основі словесних вказівок. Дослідниця встановила, що у процесі сприймання картинок дітьми можуть бути виділені два істотні моменти, а саме: смисловий центр, його зміст і структурний центр малюнка, який може мати другорядне значення, але вибирається дитиною завдяки своєму розміщенню, кольору або формі. Взаємовідношення цих моментів має істотне значення для організації процесу сприймання малюнка дітьми, а основною умовою для найбільш адекватного сприймання і, отже, для розуміння малюнка, є така його композиція, при якій окремі компоненти підпорядковані одному структурно-смисловому центру. При розведенні в композиції малюнка смислового і структурного центрів останній, визначаючи процес сприймання, набуває для дитини самостійного значення, що і призводить до неправильної інтерпретації. Таким чином, композиція малюнка обумовлює його адекватне або неадекватне розуміння дитиною.

В.С. Мухіна, досліджуючи також особливості сприймання дошкільниками малюнків, дійшла висновку, що розвиток процесу сприймання в дошкільному віці відбувається за трьома напрямками: по-перше, змінюється ставлення до малюнка як до відображення дійсності, по-друге, розвивається уміння правильно співвідносити малюнок з дійсністю, бачити саме те, що на ньому зображене, і, нарешті, удосконалюється інтерпретація малюнка, розуміння його змісту. У

своєму вмінні сприймати картину дитина проходить декілька етапів: спочатку вона лише називає, перераховує окремі предмети, зображені на картині, дає коротку їх характеристику; потім починає більш повно, точно і образно характеризувати зображене, використовуючи для цього різні виразні засоби [106].

Розглянемо тепер більш детально психологічні особливості сприймання сюжетних картин дітьми дошкільного віку від 3 до 6-7 років.

Почнемо з молодшого дошкільного віку. Так, для дітей 3-3,5 років сюжетна картинка є ефективним засобом пізнання навколишньої дійсності. Сприймання, і як діяльність, і як психічний процес, починає розвиватися дуже рано і рівень його розвитку у молодших дошкільників вже достатній, щоб було можливе 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. Взагалі, слід сказати, що молодші дошкільники намагаються пізнати й отримати знання про властивості предметів не стільки за допомогою сприймання, скільки за допомогою безпосередніх практичних дій з цими предметами; сприймання поєднується у них з практичними діями і вони як би допомагають один одному. Тому краще всього на картині з сюжетним змістом сприймаються об'єкти, що діють, оскільки функціональні ознаки мають для дітей найбільше значення, тому й процес розгляду слід супроводжувати короткими образними визначеннями не тільки самого предмету, але і його дій, що надасть можливість дитині краще запам'ятати предмет і самостійно розповісти про нього.

Молодші дошкільники не можуть ще охопити і осмислити композицію, яка включає багато фігур, предметів, вони відволікаються від змісту, починають фантазувати, «зачепившись» за якусь окрему деталь. При розповіді вони обмежуються простим перерахуванням зображених фігур, або починають вигадувати і фантазувати, тому для активізації сприймання дітей при розгляді картини обов'язковими мають бути запитання про те, що робить персонаж, про його місцеположення, відповідаючи на ці питання, дитина не тільки описує дії, але й намагається пояснити, більше розповісти про них. Так, у процесі цілеспрямованого навчання молодші дошкільники навчаються усвідомленіше сприймати і розуміти зміст зображеного на картині, встановлювати взаємозв'язки між фактами, порівнювати, виділяти головне, істотне, надавати свої пояснення.

В середньому дошкільному віці (приблизно від 4 до 5-ти років) дитина вже досить добре сприймає художні сюжетні картинки, наприклад, ілюстрації до казок, оповідань. Вона осмислює, хоч і фрагментарно, сюжет, розповідає про те, що зображено на картинці, дає свої оцінки. Зореве 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 обгрунтовують чому. Дані досліджень показали, що процеси сприймання зазнають ті ж зміни, що й довільні рухи: вони стають регульованими, керованими процесами і впродовж дошкільного віку виділяються в самостійні довільні дії, всередині яких починають формуватися особливі способи спостереження, роз-

гляду, пошуку. В залежності від підготовки дітей, рівня їх психічного розвитку, а також від складності і доступності зображеного сюжету діти по-різному описують і по-різному емоційно реагують та проявляють своє відношення до зображеного, виражаючи позитивні емоції радості, здивування або захоплення. Взагалі психологічні особливості дітей дошкільного віку детермінують їхню загальну поведінку і їхні конкретні реагування, й при цьому емоційність їхніх реагувань може бути як суттєвим бар'єром, так і стимулом, чим помітно впливати на загальну картину діяльності, проявів наочно-дієвого і наочно-образного мислення, яке нерозривно пов'язане з процесами сприймання.

В старшому дошкільному віці у дітей збагачуються і систематизуються 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, 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. Така комплексна дія емоційних, зорових і слухових образів сприяє розвитку у дітей естетичного сприймання, відчуттів, естетичного смаку, уподобань та естетичних оцінок. Діти починають не тільки бачити, але й усвідомлювати первинні естетичні якості у художніх творах, у них починає формуватися інтерес до мистецтва, до різних видів художньої діяльності. Змінюється також роль ілюстрацій до твору: 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.

Повнота і змістовність сприймання картини, якість дитячих розповідей, значною мірою, обумовлюються також бесідою в процесі її розгляду, яка має включати запитання причинно-наслідкового характеру і запитання, що вимагають від дітей відповідей-описів об'єктів, дій; відповідей-роздумів, які спонукають порівнювати і зіставляти факти, робити висновки та будувати свої припущення. 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.

Доведено, що сприймання істотно змінюється залежно від постановки питань до дітей за змістом картини, наприклад, на питання «Що намальовано?» 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. Так, різноманітні питання сприяють розумінню задуму художника, допомагають дітям зрозуміти суть картини, основну її тему, «повному» поглянути на картину: не механічно відзначати на ній все зображене, а намагатися побачити головне, цікаве з точки зору дитини. Кращому сприйман-

ню картини сприяють також завдання на відтворення деяких зображених на ній моментів: наприклад, завданням може бути заохочення дитини побачити картину «по-своєму» і розповісти про неї – для цього слід передбачити такі питання, які допоможуть побачити в картині щось несподіване, дивовижне, дозволить висловити своє враження, відчуття.

Аналіз психолого-педагогічних розробокта результатів проведеного дослідження щодо вивчення особливостей сприймання та інтерпретації сюжетних картин дітьми дошкільного віку [21] дозволив зробити наступні висновки.

Організоване розглядання картин є формою вправляння дітей дошкільного віку в спостереженні: вони вчаться послідовно, цілеспрямовано сприймати не тільки картини, а й явища навколишнього життя, виділяти їх істотні ознаки, узагальнювати, набувати нових, глибших знань про навколишнє.

У процесі сприймання такого складного об'єкта, яким є сюжет на картині, виразно виступають діалектичні відношення частин і цілого, аналізу і синтезу, споглядання і мислення. Для розуміння змісту малюнка, який сприймають, суттєву роль відіграє його назва, як узагальнене формулювання основної ідеї картини (синтез). Назва спонукає дитину знову до докладнішого її розглядання (поглиблений аналіз). Така розумова діяльність забезпечує тривале збереження образу, що склався, і його подальше використання дітьми в різних видах практичної і художньої діяльності.

Дошкільники у своєму вмінні сприймати та інтерпретувати сюжетні картини проходять декілька етапів: спочатку вони лише називають, перераховують окремі предмети, зображені на картині, дають коротку їх характеристику; потім починають більш повно, точно і образно характеризувати зображене, використовуючи для цього різні виразні засоби. Під впливом навчання змінюється характер сприймання картини, коли діти не тільки називають зображене (приблизно у 3 роки), а й намагаються вже описати і пояснити зміст картини (у 5-7 років).

В цілому сприймання картин дошкільниками ще поверхневе і недосконале, вони не завжди вміють правильно «читати» зображення, розуміти його сенс, співвідносити його з образами реальної дійсності, передавати своє особистісне ставлення до зображеного, тому підбираючи картини для ознайомлення дітей, враховуються їх художні особливості, доступність для дитячого сприймання як за змістом, так і за образотворчими засобами.

Необхідність використання творів образотворчого мистецтва в роботі з дошкільниками обумовлена їх величезною пізнавальною і естетичною цінністю: розгляд картин великих майстрів сприяє розвитку у дітей художнього сприймання, естетичного смаку, естетичних відчуттів і інтересу, виразності дитячої мови, загалом підвищується культура сприймання і пізнавальна творча активність дітей. Чим старше діти, тим яскравіша і багатша їхня уява, тим цілісніше і цікавіше їх розповіді з використанням порівнянь, епітетів, дієслів.

Узагальнення результатів дослідження особливостей сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур дозволило встановити, що для дітей старшого дошкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, нечітке та «розмите» сприймання. У про-

цесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, творчого характеру, а наприкінці дошкільного віку характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Процес сприймання в дошкільному віці набуває характеру осмисленої, керованої дії, що має свої особливі цілі і засоби для їх здійснення. При цьому на ранніх ступенях свого розвитку, воно виступає як ззовні організований процес і лише наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже внутрішньо регульованою дією. Для дошкільників характерна якісна своєрідність змісту сприймання, яка визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків, неточністю вироблених раніше диференціювань. Внаслідок недостатності досвіду дошкільник ще не може відрізнити істотні особливості предметів від другорядних, звертає увагу на відоме, знайоме, ігноруючи часом важливі смислові моменти, спрощуючи або, навпаки, нагромаджуючи непотрібними деталями новий матеріал. Саме уява, а в старшому дошкільному віці з'являється вже творча, виступає компенсуючим засобом, долаючи недосконалість мислення та обмеженість досвіду дітей.

У старших дошкільників виявляються вже тенденції до творчого сприймання нових інформаційних структур, зокрема вміння інтерпретувати малюнки, достатньо складні за композицією, розглядати їх послідовно і детально, порівнювати, виділяти головне, істотне, надавати правильні пояснення, якщо сюжет картини не виходить за рамки їхніх знань, життєвого досвіду. На різних стадіях розвитку сприймання змінюється: зміст, доступний для інтерпретації, і глибина пізнавального проникнення в нього; складність композиції, яка може бути "схоплена" дитиною в цілому, в єдності і взаємозв'язку всіх її частин; естетична оцінка сприйнятого: тут має місце і емоційна забарвленість, й особисте ставлення дитини.

Діти старшого 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, виразно виявляється прагнення до самостійної художньої творчості, тому використання творів образотворчого мистецтва сприяє подальшому розвитку у дітей художнього сприймання, естетичних відчуттів і інтересу, виразності мови. Все це суттєво стимулює творчу, пізнавальну активність дітей, активізує їх перцептивну та розумову діяльність у напрямку здійснення аналітико-синтетичних операцій, розвитку стратегій пошуку аналогів та комбінування, вдосконалення вмінь дітей виділяти частини, деталі сприйманих об'єктів і пов'язувати їх між собою, давати загальну оцінку новій інформації та досягати її розуміння на можливому в цьому віці рівні.

Таким чином, можна зробити **загальний висновок** про розвиток у дітей цього віку вмінь здійснювати аналіз нової інформації у процесі цілеспрямованого сприймання нових об'єктів, малюнків, графічних композицій та ін., вміння виділяти в нових інформаційних блоках головне й другорядне, встановлювати суттєві зв'язки між структурними складовими, знаходити подібне і відмінне щодо відомого.

Подальших досліджень потребує поглиблене вивчення якісно нових змін у розвитку пізнавальних процесів сучасних дітей, їх світосприймання і світорозуміння за умов існуючого освітньо-інформаційного простору і соціокультурного середовища.

Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ГРАФІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

(Н. М. Латуш)

На важливість процесу обробки отримуваної інформації вже з перших днів навчання в школі наголошував В.О. Сухомлинський, досліджуючи причини розумового відставання учнів. Вчений дійшов висновку, що недостатня увага процесу переробки інформації та читання призводить до формування структури «малодіяльного» мозку [151].

Саме сприймання в значній мірі пов'язане з переробкою інформації, яка поступає з навколишнього середовища. В результаті цього формуються психічні образи, якими в подальшому оперує увага, пам'ять, уявлення, уява, мислення, емоції. Сприймання – це перцептивна система дій, яка формується в процесі життєдіяльності і за допомогою якої діти будують образ навколишньої дійсності та орієнтуються в ній [110, с. 63-64].

Важливим аспектом, який необхідно враховувати в процесі навчання, є особливості сприймання людиною нової інформації. В психологічних дослідженнях, які тією чи іншою мірою стосуються вивчення особливостей сприймання різної інформації в молодшому шкільному віці, особливу увагу приділяють наочності в поданні певної інформації. Оскільки графічна інформація відноситься саме до наочної, то, на нашу думку, варта уваги специфіка її сприймання в початковій школі.

Молодший шкільний вік характеризується певними кількісними та якісними змінами процесу сприймання. Зокрема зростає швидкість перебігу процесу сприймання, збільшується кількість сприйнятих об'єктів і т.п. У цьому віці сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для них предмети і явища, учні відносять їх до певної категорії об'єктів. Чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі, зростає точність розрізнення форм предметів. Молодші школярі широко використовують форму для впізнання і порівняння предметів, навіть у тих випадках, коли вони не знають назви форми (О. В.Скрипченко).

Розвиток сприймання в молодшому шкільному віці характеризується тим, що діти вже розрізняють колір, форму, величину предметів та їх розміщення в просторі, можуть правильно назвати запропоновані форми та кольори, правильно співвіднести предмети за величиною, вони можуть зобразити прості форми і розфарбувати їх в заданий колір. Проте в 1-2 класах діти допускають ще неточності та помилки в диференціації при сприйманні схожих між собою об'єктів. Часто виокремлюють випадкові деталі, а суттєві і важливі не сприймають, що свідчить про те, що вони ще не уміють добре розглядати предмети [144].

Ще однією особливістю сприймання в молодшому шкільному віці є його тісний зв'язок з діями. Для молодшого школяра сприйняти предмет – це значить щось зробити з ним, якимось змінити, взяти в руки і т.п. Разом з тим їх сприймання відрізняється гостротою і свіжістю, свого роду споглядальною зацікавленістю.

У своєму дослідженні ми орієнтувались на положення концепції творчого сприймання В. О. Моляко, де вчений розглядає сприймання як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова йде про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями. Творче сприймання розуміється саме як процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [100, с. 12]. Вчений виділяє такі основні варіанти прояву творчого сприймання: сприймання нового предмета, або знаходження нових елементів, ознак при сприйманні вже відомого; акцентує, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) – буде творчим, оскільки дана теорія творчості базується на плинності як об'єктивної інформації, яка сприймається, так і на плинності психічних процесів. Як зазначає вчений, не тільки стратегічні та тактичні, а навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації. За формою продуктами творчого сприймання будуть образи різної модальності, поняття, які супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи «суб'єкт – об'єкт». В. О. Моляко відмічає, що процес сприймання починається з активізації оперативних і глибинних структур, і таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюгу «праобраз – прообраз – образ-орієнтир». Вибір відповідних праобразів, а надалі – прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити [100, с. 13].

Процес сприймання нової графічної інформації ми розглядали як процес розв'язування творчих задач, де стимульним матеріалом є геометричні фігури та графічні зображення однієї та різної кількості крапок.

Виявлено, що творче сприймання графічної інформації в молодшому шкільному віці має певні закономірності перебігу, які виявляються у такій послідовності етапів: 1) *виникнення ідеї* задуму майбутньої конструкції чи малюнку починається з ознайомлення з умовою задачі, створення первинного задуму (малюнку, конструкції) у формі образа-орієнтира та обумовлюється специфікою стимульного матеріалу (крапка, форма чи колір геометричної фігури) або ж суб'єктивним досвідом досліджуваного чи іноді у поєднанні як особливостей стимульного матеріалу, так і під дією мотиваційної сфери учня; 2) *розвиток задуму* майбутньої конструкції відбувається в ході малювання (стимульний матеріал крапка) чи практичного конструювання (стимульний матеріал геометричні фігури) та характеризується розвитком початкового образу-орієнтира в процесі структурно-функціонального аналізу елементів; 3) *практична реалізація задуму*, що проявляється в остаточному оформленні малюнку чи побудові конструкції на площині. В процесі сприймання нової графічної інформації на всіх етапах нами було зафіксовано здебільшого прояви мисленнєвої стратегії аналогізуван-

ня: діти орієнтуються на певним чином відтворення попереднього досвіду, власних вражень (наприклад, діти, які приїхали із зони АТО, зображують військові події в темному кольорі), бажань, ігор (навіть якщо це фантастичний герой, то він запозичений з комп'ютерних ігор чи мультфільмів).

У результаті проведеного нами дослідження, було зафіксовано три категорії учнів стосовно «стартового механізму» при розв'язуванні запропонованих завдань. Найбільшою виявилась кількість учнів, які в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур демонстрували домінуючу орієнтацію на форму та колір геометричної фігури (значно рідше домінантою виявляється колір геометричної фігури). Також нами було виявлено категорію учнів, які вибудовують конструкцію шляхом аналогізування на основі власного досвіду, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією впливів на дитину із зовнішнього чи внутрішнього світу. Найменшою виявилась кількість учнів, які в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур виявляли домінуючу орієнтацію як на специфіку структури наявних елементів конструктора, так і на мотиваційну складову.

При розв'язуванні серії завдань з однією крапкою та різною кількістю крапок в учнів першого класу спостерігались наступні особливості: коли на аркуші паперу зображена лише одна крапка, то лише незначна кількість учнів використала крапку як елемент свого малюнка. Здебільшого учні ігнорували зображення крапки і малюнок виконували без урахування графічного зображення. Коли ж на аркуші паперу були зображені три крапки з різним розміщенням на папері, то створюючи малюнок значна частина учнів використовувала всі крапки як елементи в зображенні малюнку. Була також категорія учнів, які задіяли не всі крапки в своєму зображенні. У процесі виконання завдання, коли на аркуші паперу було зображено велику кількість крапок, учні включали їх як елементи зображення найактивніше.

Важливим завданням нашого дослідження було дослідження творчих стратегій та тактик сприймання молодшими школярами графічної інформації за умов дефіциту і надлишку інформації.

Дослідження, проведені останнім часом, звертають все більше уваги на той факт, що сучасні реалії характеризуються насиченістю складних ситуацій, наявністю різного роду несподіванок, що потребує від суб'єкта вміння приймати важливі рішення в умовах як надзвичайно інтенсивного потоку інформації, так і в умовах її недостатності, впливу цілого ряду ускладнюючих факторів [154]. Тому важливим стає оволодіння такими мисленевими прийомами, які забезпечили б подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленевими прийомами. В.О. Моляко звертає увагу на те, що в умовах постійного зростання загального обсягу інформації збільшується можливість реалізації, так званої, інформаційно-психологічної загрози. Ця небезпека полягає у надмірі інформаційних потоків (як хаотичних, так і впорядкованих), що потенційно обумовлює інформаційне перевантаження психіки людини та може призводити до її певного блокування. Крім того, інформаційно-психологічні впливи часто є спрямованими на масове маніпулювання свідомістю людей, що становить загрозу психологічної безпеки, психологічного

здоров'я особистості. Психологічне здоров'я людини забезпечується, насамперед, її здатністю адаптуватися до певних умов і відображує саме успішну адаптацію людини до довкілля, до самої себе. У свою чергу психологічне нездоров'я констатує неуспішну адаптацію людини до зовнішнього або внутрішнього світів.

Для дослідження творчих стратегій та тактик сприймання молодшими школярами графічної інформації за умов дефіциту і надлишку інформації нами були використані задачі на вільне конструювання з геометричними фігурами. Зокрема нами було використано завдання «Танграм» (обмежена кількість геометричних форм одного кольору) та геометричний конструктор, до складу якого входить обмежена кількість геометричних фігур різних за кольором і розміром.

При виконанні завдання «Танграм» «на вільне конструювання» було відмічено, що у більшості випадків учні йшли найпростішим – шляхом побудови простої конструкції. Вимога «скласти щось цікаве», можна сказати, ігнорувалася. Було зафіксовано незначну кількість конструкцій, де досліджуваній намагався створити дійсно щось цікаве, прояви створення детальної конструкції зустрічаються також не часто. Можна висунути гіпотезу, що коли в учнів у розпорядженні обмежена кількість геометричних форм, просторове комбінування елементів конструктора «в умі» обмежується лише поєднанням двох-трьох елементів, в результаті цього виникали досить прості конструкції: будинок (квадрат, трикутник), ялинка (поєднання двох-трьох трикутників). Назва конструкціям давалася в такому випадку типу «Будинок в лісі», «Природа» і т.п. В такому випадку при розв'язуванні завдання головним орієнтиром при створенні задуму створюваної конструкції виступає структурний аналог з минулого досвіду.

При виконанні другого завдання, коли в наявності учнів був конструктор, до складу якого входили геометричні фігури різні за кольором і формою, було відмічено тенденцію до створення більш складних конструкцій, тобто до деталізації конструкції та збільшене кількості задумів, де конструкції між собою поєднувались певною сюжетною лінією.

Отже, можна вважати, що дефіцит інформації переважно має негативний вплив на творчу діяльність учнів та звужує творчий пошук здебільшого до орієнтації на запропоновані геометричні форми. Але, коли учні працюють з конструктором, до складу якого входять геометричні фігури різні за кольором і формою, відмічається тенденція до створення більш складних конструкцій, до деталізації конструкції та при формуванні задуму конструкції учні порівняно більше орієнтуються на власні вподобання, інтереси і т.п.

Спираючись на отримані результати, можна вважати, що учні, потрапивши в ускладнені умови, в значній мірі демонструють прояви першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, в основі якого лежить найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогів. В ході такої діяльності створюється дуже проста конструкція шляхом поєднання декількох геометричних форм, досліджуваній не намагається створити щось оригінальне. Нами було зафіксовано 50% (в першому завданні) та 14% (в другому завданні) проявів першого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, коли пошук ідеї щодо задуму майбутньої конструкції відбувається шляхом практичного маніпулювання елементами шляхом випадкових підстановок або форму-

вання задуму з орієнтацією на структурні властивості елементів конструктора і в кінцевому результаті створювалась досить проста конструкція.

Проте слід зазначити, що у другому завданні, коли в розпорядженні учнів був конструктор порівняно з більшою кількістю елементів різних за формою, кольором та розміром, спостерігалась тенденція до проявів другого (середнього) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, в основі якого лежить реалізація як стратегії пошуку аналогів, так і стратегії комбінаторних дій. В ході такого конструювання досліджувані намагаються створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається більш детальне комбінування елементів конструкції.

Загалом в результаті аналізу робіт досліджуваних було виявлено дві категорії учнів: учні, на яких обмеження в часі мало негативних наслідків; та учнів, на яких обмеження в часі не справило негативного впливу.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту інформації, ідея щодо створення майбутньої конструкції або була зовсім невизначеною, і в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум. Подальший пошук при цьому визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, для якого характерним є прояв мисленневих тенденцій до випадкових підстановок; або ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом досліджуваних і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання декількох деталей створювалась конструкція, яка була простим (за складністю побудови) структурним аналогом з минулого досвіду і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, для якого характерним є прояв мисленневої тенденції аналогізування. Завдання інструкції сконструювати із елементів конструктора щось цікаве, в таких випадках цілком ігнорувалась.

Учні, що не зазнали негативного впливу дефіциту інформації, спрямовували свій пошук на відтворення у створюваній конструкції яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. У ході структурно-функціонального аналізу елементів конструктора досліджувані намагались підібрати такі елементи конструктора, які б змогли забезпечити відтворення уявленого образа-орієнтира на площині. Порівняно з учнями, які зазнають негативного впливу з боку інформаційних 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. При такому конструюванні проявляються мисленневі тенденції аналогізування та комбінування шляхом здійснення аналізу структурних і функціональних властивостей. Коли робота над створенням конструкції вже завершена, ми спостерігаємо прояв другого та тре-

того рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації.

Загалом результати проведеного дослідження, щодо вивчення творчого сприймання молодшими школярами графічної інформації в ускладнених умовах, дозволяють говорити про існування таких типів реагування учнів.

Перший тип – депресивний, коли учні знижують свою активність, у них спостерігається завищення значущості зовнішніх впливів, проявляється невпевненість у собі, скутість 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 мисленневих тенденцій аналогізування, що зумовлює прояви першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання.

Другий тип – активно-панічний, коли досліджувані намагаються проігнорувати несприятливий вплив. 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 мисленневих тенденцій аналогізування.

Третій тип – індиферентний. Творча діяльність учнів, яких ми віднесли до цього типу, реалізується на рівні більш цілеспрямованої розробки задумів і характеризується тим, що здійснюється спроба зробити щось цікаве, спостерігається деталізація конструкції. Маємо можливість спостерігати прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування, що зумовлює також прояви порівняно вищого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації.

Четвертий тип – мобілізаційний, коли в процесі конструювання здійснюється спроба нейтралізувати зовнішні несприятливі впливи, які сприймаються якоюсь мірою як стимули до вдосконалення створюваної конструкції. Творче мислення реалізується на рівні знаходження досить складних конструкцій. Маємо можливість спостерігати прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування і, відповідно, прояви третього рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, хоча кількість таких досліджуваних зовсім незначна.

Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ХУДОЖНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СТРУКТУР

(Н. В. Медведєва)

В даному розділі представлено дослідження психологічних закономірностей творчого сприймання в руслі єдиної стратегіально-діяльної теорії, зокрема, проаналізовано особливості сприймання молодшими школярами художніх інформаційних структур. Даний підхід, вочевидь, подає новий погляд та знаходить своє практичне втілення в межах вивчення проблем психології творчого сприймання, особливо сьогодні, коли спостерігається стале збільшення загального діапазону освітньо-інформаційного простору, потоків нової візуальної та аудіо інформації, що абсолютно не притаманне минулим часам, а є характерним атрибутом сьогодення.

Вихідним положенням аналізу творчого сприймання є розуміння його основних характеристик, які вже були попередньо представлені в наших роботах [128]. Сфокусуємо свою увагу тільки на певних. Сприймання ми розглядаємо як складний процес отримання і перетворення інформації, який забезпечує відображення об'єктивної реальності й орієнтування в навколишньому світі. Сприймання включає виявлення об'єкта в полі сприйняття, відмінностей окремих ознак в об'єкті. Сприймання виступає як осмислений і певний синтез різноманітних відчуттів, отриманих від цілісних предметів або комплексних складових, які сприймаються як цілісне явище. Слід зауважити, що згідно норм наукової української мови, поняття «сприймання» розглядається як процес, а «сприйняття» тлумачиться як психічна функція, результат сприймання.

У. Джеймс зазначав, що «... найголовнішими фізіологічними умовами сприймання слугують утворені у мозку шляхи асоціацій, що ідуть від зовнішніх чуттєвих вражень» [40, с. 215]. Г. С. Костюк визначав сприймання як процес відображення в нашій свідомості предметів об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на наші органи чуття. Вчений наголошував, що сприймання – надзвичайно складний процес, опосередкований попереднім досвідом особистості, що сприймає, її настановами, розумінням та дійовим ставленням до даних об'єктів, її світоглядом. Досліджуючи сприймання, вчений акцентував на його: предметності, цілісності, єдності відчуттів у сприйманні, розчленованості сприймання, залежності сприймання від попереднього досвіду, осмисленості, узагальненні, константності сприймання його активному характеру, суб'єктивних моментах в сприйманні й окремо розглядав історичний розвиток даного процесу. Також, було розглянуто види сприймання і ретельно вивчено сприймання часу та простору.

Однією із головних характеристик сприймання є його предметність, так будь-який предмет або явище відображається не як механічна сума якостей і властивостей, а як об'єкт, який має свій зміст, природу, призначення. Взагалі, особливості сприймання класично представлені такими позиціями як: предмет-

ність, цілісність, константність, вибірковість, апперцепція, осмисленість, узагальнення, які між собою взаємопов'язані.

Враховуючи останні наукові дослідження, ми трактуємо сприймання як «... цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – в першу чергу, не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню)» [128, с. 13-14].

Відомо, що вміння бачити зв'язок між предметами, які не пов'язані між собою очевидними речами, є однією з найбільш фундаментальних якостей творчості, яка називається синтетичністю. Така здатність до синтезу лежить в основі образного початку (в праобразі), коли в конкретному зображенні сприймається щось загальне, що може викликати безліч асоціацій, це положення абсолютно вписується в наші ключові позиції. «За формою, продуктами творчого сприймання будуть не тільки образи різної модальності, але й поняття, котрі більш чи менш виражені та закріплені у вербальності, фіксації, які супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи «суб'єкт – об'єкт»». Ми розглядаємо процес сприймання як такий, що починається з активізації оперативних і глибинних структур та може бути описаний як функціонування ланцюгу «праобраз → прообраз → образ-орієнтир → провідний образ → образ-предпроект → образ-проект → образ-розв'язок». «В свою чергу в залежності від складності, масштабності, новизни сприйнятих об'єктів та ієрархічно сформованих диспозицій конкретного суб'єкта вибір, принаймні попередній, відповідних праобразів, а надалі – прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити» [128, с. 14].

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

Для розвитку творчого, в тому числі художнього сприймання необхідне «увімкнення» порівняльного пошуку та аналізу. Розвиток художнього сприймання відбувається та збігається з оволодінням усіма навичками пізнання особистістю реальності, розгортається поетапно та оперує включенням розумових операцій (аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення), які є інструментом усіх видів пізнання. Саме тут ми напряму підступаємо до стратегіальної структури творчого сприймання. Так, особливістю трансформації сприймання є певні закономірності, котрі полягають в актуалізації мисленневих стратегіальних дій,

які мають прояв у різних типах перетворення, а саме побудова образів за аналогією, комбінування, реконструювання або застосування універсальної стратегії.

Відтак, ми умовно визначаємо основні чотири типи сприймання: аналітичне (намагання людини вирізнити й аналізувати насамперед деталі, подробиці); синтетичне (схильність до узагальненого відображення явищ і визначення суті того, що відбувається); аналітико-синтетичний (намагання зрозуміти основну сутність явища і фактичне її підтвердження); емоційне (схильність людини скоріше до висловлювання свого ставлення, власних переживань, спричинених певними явищами, ніж до визначення їх сутності або властивостей). Враховуючи, що процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організуємо перцептивну діяльність). Важливу роль у сприйманні відіграє емоційний стан особистості, її прагнення, переживання змісту сприйнятого. Емоції постають як мотив, внутрішнє спонукання до пізнання предметів та явищ.

Відповідно до концепції творчого сприймання В. О. Моляко [128], трансформація процесу сприймання зорових образів розгортається від виникнення «праобразу» до становлення так званого «образу-розв'язку» як остаточного образу сприймання. Так, у процесі творчої діяльності, розв'язання нової задачі, її сприйманні, роль образу досить суттєва, але, основна регулююча роль при цьому належить розумовим стратегіям, а саме аналогізуванню, комбінуванню, реконструюванню, які представляють собою складні системні утворення психіки. При цьому мисленнєва стратегія виступає і як критерій, і як сутність процесуального змісту творчого мислення.

Загальна структура сприймання нової художньої інформації включає три основні компоненти: *когнітивну складову*, яка будується з належних особистості практичних та теоретичних знань та прикладного досвіду особистості; *дійову*, яка детермінована стратегіальною мисленнєвою дією (аналогізування, комбінування, реконструювання, випадкові підстановки); та *особистісну*, яка включає власні особливості, творчий потенціал, прихильності, інтереси, настановлення, уміння та навички.

Відомо, що художня творчість завжди пов'язана з перетворенням реальності в нову форму, таким чином, відповідно до застосування певних мисленнєвих стратегій відбувається трансформація образів сприймання, творчу складову яких ми простежуємо у новому їх баченні. Так, сенс перетворюючого бачення полягає в тому, що в самому процесі сприймання митець починає перетворювати об'єкти в форму майбутнього твору (наприклад, у тінях дерев бачити майбутній художній образ, або поєднання кількох образів в один тощо), тобто відбувається своєрідний відбір найбільш суттєвого, значимого, випереджаючого його відображення і відбір (програвання) варіантів зображення. Саме таке бачення є характерним для творчого сприймання. Така якість сприймання з'являється завдяки вмінню самотійно бачити теми і проблеми, актуальні для конкретного часу і людства взагалі. Це не є простою чуттєвою фіксацією фактів, таке сприймання в повній мірі застосовує підключення розумового аналізу.

Ми розглядаємо сприймання художніх образів (мистецтва) як складний, цілісний процес, який існує в постійному становленні художньої форми, художнього образу через синтез смислової предметності та художнього факту зображеного, абудь-яка художня форма виступає в ролі художньої інформаційної системи.

Охарактеризуємо більш детально деякі означені поняття. Художня форма – це відтворення об'єктивної і суб'єктивної реальності у виразних засобах мистецтва. Поряд з новаціями, мистецтво, слідує пристрастям художників, глядачів, читачів, слухачів, проводить своєрідний відбір найбільш універсальних форм, важливих за цілою низкою параметрів – ємність, сконцентрованість, витонченість, виразність, ідеальність і т.п. В широкому розумінні до «традиційних» художніх форм у образотворчому мистецтві можна віднести: «мальовничу» акварель і велике «живописне полотно», графічну мініатюру і масштабну мозаїку, портрет, карикатуру тощо. Водночас художня форма може розумітися двояко.

Так, у вузькому тлумаченні художня форма є структурою, що розділяється на частини, елементи, кожна з яких можна розглядати більш детально, аж до рівня аналізу найдрібніших мікроелементів. Розподіл форми на мікро- і макро-рівні необхідний для професійного аналізу «будівельного матеріалу» мистецтва та принципів його формування.

У широкому розумінні «художня форма» є засобом (або комплексом засобів), за допомогою якого «формується» художній зміст твору. Мистецтво формотворення (виключаючи тільки професійний, творчий експеримент) завжди є мистецтвом формування нового змісту.

Вважається, що художність форми – найбільша загадка у всій феноменології мистецтва. Майбутнє художньої форми фахівці пов'язують з просторово-часовою характеристикою (максимальне стиснення – гіперрозростання, гіперболізація монументалізму – мікромініатюризація, максимальна стислість – серіальність, епізодність), з посиленням виразності і образотворчості, іноді до повного їх злиття, із збільшенням ролі символізації. Можливість розвитку формотворчості багато в чому визначає майбутнє самого мистецтва.

Художній образ – це загальна категорія художньої творчості, властива саме мистецтву, це форма відтворення, тлумачення і освоєння життя шляхом створення естетично впливових об'єктів. Під образом нерідко розуміється елемент або частина художнього цілого, зазвичай – такий фрагмент, який може мати незалежний, власний зміст. У ряді інших естетичних категорій ця – порівняно пізнього походження, хоча зародки теорії художнього образу можна спостерігати у вченні Арістотеля про «мімесісе» – про вільне наслідування художником життя, в його здатності виробляти цілісні, внутрішньо сформовані об'єкти, що напряду пов'язані з естетичним задоволенням.

Головною особливістю художнього сприймання є надзвичайно складна його структура, де її нижчий рівень становить пряме відображення мальовничого полотна (картини, малюнка), адже перцепція тут виступає не тільки передумовою інтелектуального осягнення твору, але і учасником цього осягнення. І все ж головна роль в художньому сприйманні належить інтелектуальному осягненню значень виразно-смислових елементів твору, в яких закладено основний зміст художніх образів. Саме ж це осягнення вимагає і особливих перцептивних

актів, спрямованих на формування чуттєвих образів цих елементів. Процеси прямого відображення своєрідних знаків художнього твору та осягнення їх значень зливаються в єдине, і головний результат складається вже не тільки на безпосередньо-відображувальному, а й на інтелектуальному рівні психіки. Саме тому й можна говорити про інтелектуальні пласти художнього сприймання, про їх складні взаємини з нижчими перцептивними його рівнями. Якщо говорити про найвищі пласти, де протікає активне творче усвідомлення змісту об'єкта, який сприймається, його трансформація обумовлюється власним досвідом дитини. В цьому процесі фактично відбувається проникнення в глибини особистості дитини, в її ставлення до світу і до самої себе. Таким чином, художнє сприймання виступає як багат шарова структура, яка включає синтезовані результати перцептивних та інтелектуальних актів, розуміння художніх образів, втілених у творі та активне, творче, безпосереднє їх сприйняття. Тобто, художнє сприймання вимагає активної роботи багатьох механізмів психіки – безпосередньо-відображувальних та інтелектуальних, репродуктивних і продуктивних, причому їх співвідношення на різних рівнях сприймання відмінне. Тому різни ми будуть вміння і відповідні навички, які необхідні для повноцінного сприймання, причому кожен його рівень в цьому сенсі має свою специфіку.

Перший погляд на картину встановлює лише загальний образ твору, де взаємодія складових елементів максимальна. Потім погляд глядача може впізнати в єдиному образному просторі окремі образотворчі елементи – одиниці, які залишаються незмінними навіть при зміні контексту і конфігурації картини. Однак роль і характер таких одиниць може помінятися в залежності від нового контексту структури зображення. Виразна сила впливу картини за Р. Арнхеймом визначається композиційними якостями патернів. Сприймання глядача засноване на цілісній перцепції структурних елементів гештальтів, з'ясуванні їх структурної ієрархії та взаємодії з іншими елементами – у формуванні нового цілісного внутрішнього візуального образу – гештальта [3].

Процес художнього сприймання – це складний процес, в якому ми виділяємо декілька стадій: *предкомунікативну*, яка передуює контакту дитини з твором мистецтва і коли зазвичай дитину прямо або побічно готують до цього сприймання; *комунікативну*, коли відбувається безпосереднє споглядання твору; *посткомунікативну*, коли контакт вже перерваний, а вплив твору ще триває. Цю останню стадію можна умовно назвати художньою післядією. Головне в ній – підготовка психіки до активного і глибокого художнього осягнення твору мистецтва, де важливе місце займає саме психологічна настанова на художнє сприймання. Як і настанова на створення творів мистецтва, вона буває і загальною, і спеціальною, і приватною.

У процесі пізнання навколишньої дійсності процес сприймання може перейти в спостереження, яке ми характеризуємо як цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів, у пізнанні яких зацікавлена особистість та який є найбільш розвиненою формою свідомого сприймання. Спостереження завжди характеризується високою активністю. Його систематичний характер дає змогу простежити явище в розвитку. Так, й індивідуальний характер сприймання та спостережливості може проявитися в динаміці, точності, глибині, рівні їх уза-

гальненості та в особливостях емоційного забарвлення.

Конкретний процес сприймання витвору мистецтва у всіх людей має індивідуальний характер і відрізняється як за рівнем емоційної сприйнятливості, так і за характером змісту уявлень, що виникають у процесі сприймання одного й того ж твору мистецтва. Це залежить від багатьох факторів: емоційного досвіду людини, інтересів, естетичного смаку, властивого людині типу сприймання, рівня емоційного розвитку, фізичного й психологічного стану в момент сприйняття, умов, за яких протікає цей процес, установки на сприймання та загальною здатності людини до повноцінного сприймання творів мистецтва.

У процесі сприймання художнього твору відбувається його інтерпретація. Кожна деталь твору набуває для реципієнта особливого, символічного значення, допомагає усвідомити зміст зображеного, тож розглядається більш уважно, диференційовано. З точки зору психології, художній елемент виконує функцію стимулу (подразника), що впливає на нашу свідомість, актуалізує попередній життєвий і мистецький досвід, викликає певний асоціативний ряд, пробуджує почуття, оцінюється, інтерпретується. Сприймання художнього твору (як і сприймання предметів, події, явища) значною мірою залежить від сприймаючої особи: її особистісних якостей, підготовленості до такого сприймання, характеру естетичного досвіду, кола інтересів, установки тощо.

Осмислення предмету за однією несуттєвою його частиною називається синкретизмом, коли сприймання цілого не засноване на його аналізі. Синкретизм проявляється і при сприйманні дитиною неадекватно чи нечітко зображених предметів, коли будь-яка частина предмета щось нагадує дитині, стає для нього опорною. Водночас, синкретичність сприймання предметів аж ніяк не є рисою, властивою тільки маленьким дітям взагалі, вона, хоча й досить рідко може з'явитися і у дорослих, коли сприймаються незнайомі предмети або їх зображення.

Дітям важко правильно сприймати будь-яку картину, адже навіть найпростіша, що включає в себе зображення хоча б двох предметів, відображує їх в якихось просторових зв'язках. Осмислення цих зв'язків необхідно, щоб розкрити взаємини між частинами картини. Крім того, дослідження означеного осмислення, здавна використовувалися для визначення загального розумового розвитку дитини. Так, А. Біне ввів це завдання в складену ним шкалу «скеля розуму». При цьому він, а потім В. Штерн, встановили, що існують три рівні сприймання дитиною картини: перший – перерахування (або, за Штерном, предметний), характерний для дітей від 2 до 5 років; другий – опису (або дії), який триває від 6 до 9-10 років; третій – тлумачення (або відносини), характерний для дітей 9-10 років та старших. Визначені А. Біне і В. Штерном рівні дозволили розкрити еволюцію процесу сприймання дитиною складного об'єкта – картини і побачити, що діти в процесі розумового розвитку переходять від фрагментарного сприймання, тобто впізнавання окремих предметів, ніяк між собою не пов'язаних, до виявлення спочатку їх функціональних зв'язків, а потім і до розкриття більш глибоких відносин між предметами і явищами: причин, зв'язків, обставин, цілей. По суті діти інтерпретують картину, привносячи свій досвід, свої судження в те, що зображено; вони розкривають внутрішні зв'язки

між предметами шляхом осмислення всієї зображеної на картинці ситуації. Проте перехід до цього вищого рівня розуміння ніяк не можна пояснити віковим дозріванням, як це стверджували А. Біне і В. Штерн.

Дослідження Г. Т. Овсепян, Ф. Яковлічевої, Г. О. Люблінської та ін. показали, що особливості опису дитиною сюжетної картини залежать, насамперед, від її змісту, знайомого або мало знайомого дитині, від структури картини, динамічності або статичності сюжету. Величезне значення мають саме питання, з якими дорослий звертається до дитини. Запитуючи дітей про те, що вони бачать на картинці, психолог орієнтує дитину на перерахування будь-яких предметів (важливих і другорядних) і в будь-якому порядку, або спонукає до розкриття функціональних зв'язків, тобто дії. Коли дітей просять розповісти про події, зображені на картині, дитина намагається зрозуміти зображене, тобто підняти на рівень тлумачення. Дослідники доходять висновку, що одна й та сама дитина під час експерименту може водночас показати всі три стадії сприймання картини.

Розглянемо безпосередньо особливості сприймання молодшого школяра. У цьому віці активно розгортається розвиток сприймання. Завдяки вдосконаленню спостереження сприймання перетворюється на все більш цілеспрямований і керований процес, обумовлений накопиченим досвідом. Так, дитина 7-10 років легко впізнають предмети і цілі картини, навіть незнайомі механізми, рослини, знаки, які вже впевнено сприймають «категоріально», наприклад як представників якоїсь групи речей: «Це якесь дерево», «Якась машина» тощо. Обумовлено це достатнім об'ємом досвіду і знань дитини. Синкретичність, яка характерна для дошкільників, у молодших школярів проявляється все рідше завдяки загостреній увазі до співставлення частин у цілому, прагненню знайти смислові зв'язки при сприйманні предметів і явищ. Одночасно спостерігається ще деяка своєрідність дитячого сприймання, що викликано значною мірою помилками в сприйманні простору, хоча точність розрізнення геометричних форм, їх правильне називання у дітей після 7 років помітно чіткіше, ніж у дошкільнят (Л. Шварц, С. Мухін, М. Волокітіна). Так скажімо, правильно позначають геометричні форми десь 50 % дітей, що прийшли до школи (за даними Б. Хачапурідзе). У першокласників зберігається тенденція «опредмечування» незнайомих їм форм (дослідження О. Галкіної, С. Шабаліна), що підтверджується і нашими дослідженнями. Так, діти називають циліндр – склянкою, конус перевернутий – дзигною або дахом, чотиригранну призму – стовпчиком і т.д., що говорить про наявність труднощів в абстрагуванні форми від предмета. Помилки у впізнаванні геометричних тіл свідчать про низький рівень орієнтування дітей у формах.

Площинні фігури діти знають і сприймають краще, серед них квадрат, коло, трикутник. Однак, вони легко плутають об'ємні тіла з плоскими формами. Причина тут одна – відсутність спеціального навчання дітей баченню предмета в трьохвимірному просторі, яке пізнається, насамперед, за допомогою дотику, у процесі моделювання, конструктивної діяльності. Причиною стійкості помилок у сприйманні і розрізненні молодшими школярами (зокрема, першокласниками та другокласниками) фігур є наявність у них ситуативності (миттєвості) сприймання. Так, багато з них упізнають пряму лінію, якщо вона проведена в горизонтальному положенні, але якщо вона накреслена вертикально або похило, діти

не сприймають її як пряму. Така обмеженість свідчить про збереження у молодших школярів нечіткості, не роз'єднаності їх сприймання. Теж саме відбувається й у злитності сприймання знака. Дитина схоплює лише загальний вигляд знака, але не бачить його елементів, структури, просторових відносин цих елементів. Долається така злитість не кількістю повторних записів кожного знака, а його членуванням на частини і активним конструюванням знака. Дітям потрібно показувати, де, звідки йде коло, точка, лінія, куди дивиться коротка горизонтальна/вертикальна лінія, де саме поєднуються ці елементи в заданій літері/цифрі і т.п.

Величезну роль у розвитку просторового сприймання грає порівняння двох схожих, але в чомусь різних предметів. Таке порівняння дозволяє виділити відмінні ознаки предметів, характерні для них (дослідження Л. І. Румянцевої). Так, у розвитку «просторового бачення» істотну роль відіграє освоєння вимірювання. Знайомство з лінійкою, метром і сантиметром упредметнює просторові ознаки предметів, а вимірювальна діяльність на уроках математики, праці, природознавства, фізкультури розвиває окомір, оцінку відстані і величини; дитина вчиться виділяти просторові характеристики предметів і їх поєднання. Таке легке виділення просторових ознак і зв'язків, вдосконалення спостереження та розуміння чітко позначаються на подальшому розвитку сприймання сюжетної, зокрема, художньої картини молодшими школярами. У результаті спеціального навчання діти починають сприймати не тільки сюжет картини, а й особливості композиції, а також і деякі виразні деталі. Учні набувають уміння відчувати спекотний день, або туманне повітря. Таке сприймання відбувається як єдиний складний процес постійного руху думки від сприймання цілої картини, фактично синтезу, до її аналізу, потім знову до цілої картини і знову до виокремлення все більш дрібних і раніше не помічених деталей, які дозволяють глибше зрозуміти ідею картини. Вміння підібрати назву (як вища форма узагальнення) вже цілком доступне молодшим школярам, а також є й ефективним засобом навчання – виділенню головного в картині.

Більш докладно варто зупинитися на поєднаннях, що сприяють баченню нового у вже «звичному» і вивченому. Відомо, що в природі не існує абсолютно однакових екземплярів чого-небудь, навіть предмети, виготовлені людиною за допомогою техніки, а, тим більше власноруч, так само мають відмінності. Дуже важливо навчити дітей бачити ці відмінності, бачити «нове» у вже знайомому предметі. Таке тренування сприймання на бачення деталей і цілого допомагає формуванню творчого бачення. Отже, перше сполучення, що сприяє баченню нового – поєднання бачення цілого і деталей. Друге поєднання – одночасне сприйняття внутрішньої суті речей і їх зовнішньої форми, коли форма об'єкта визначена його змістом. Третє – поєднання бачення одиничного і загального в одному об'єкті. В конкретному бачити загальне, а абстрактне в конкретній формі. Четверте – бачення різних контрастів і протиріч.

Крім поєднання якостей, що відповідає комбінуванню, до структури творчого сприймання входить перетворююче бачення (що відповідає реконструюванню), бачення необхідностей (що відповідає універсальній стратегії) та бачення за аналогією. Наприклад, перетворююче бачення виражається в тому, що в аморфній хмарі або розводах на воді художник бачить майбутній образ. Такий

мисленнєвий експеримент йде з опорою на безпосереднє сприймання або чітке уявлення майбутнього твору. Бачення аналогій це образне бачення, що допомагає при створенні нового образу. Так наприклад, об'єкт, який сприймається, викликає в пам'яті інші образи, аналогічні, що пов'язані зі сприйманим об'єктом його загальними якостями. Оптимальним і найбільш сприятливим для творчого сприймання є поєднання залежності і незалежності від середовища.

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

Сприймання твору мистецтва передбачає як сприймання його змісту (*що зображено*), так і форми (*як зображено*). Сприймання витворів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Зорове сприймання надає додаткової повноти змістовності твору, яке може проходити кілька етапів – від поверхневого сприймання до усвідомлення сутності, глибинного змісту твору. Так, перший етап – це початкове осмислення твору митця: що зображено, які предмети, дійові особи, стосунки між героями тощо. Наступний етап – споглядання твору, занурення в «емоційну складову об'єкта сприймання», що є істотною особливістю саме художнього сприймання. Здійснення розуміння, емоційне наповнення характеризує наступний етап – сприймання художнього образу в мистецькому творі, осягнення його сутності. Завдяки цьому саме на даному етапі сприймання виникає жива, усвідомлена реакція на витвір мистецтва того, хто сприйняв, пізнав художній образ. У процесі сприймання художнього твору відбувається його інтерпретація. Отже, сприймання – не механічне реєстрування сенсорних елементів, а творча здібність миттєво схоплювати дійсність, здібність образна, прониклива, винахідлива та прекрасна.

На емпіричному етапі дослідження для здійснення експерименту та отримання об'єктивних однорідних даних, зокрема дослідження спостережливості, було використано методики «Нісенітниці» та методику «Які предмети заховані в картинках». Суть методики «Нісенітниці» полягає в оцінюванні елементарних образних уявлень, логічних зв'язків, відношень тощо. Методика «Які предмети заховані в картинках» дає змогу дослідити сферу сприймання та спостережливості дитини.

Результати проведених експериментів дозволили визначити рівні сформованості спостережливості у дітей молодшого шкільного віку:

найвищий рівень характеризується здатністю швидко визначати в предметах оточення істотні і характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв'язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності;

високий рівень характеризується здатністю швидко визначати більшість істотних і характерних ознак предметів, їх взаємозв'язок з іншими предметами оточуючого світу, але таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження;

середній рівень визначається тим, що діти, які продемонстрували такий рівень, звертають увагу на відсутність або наявність якої-небудь властивості предмета, виділяють його нові риси, але не можуть застосувати свої враження в

конкретній ситуації, тобто таке пізнання нестійке та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження;

низький рівень характеризується елементарною спостережливістю, учні помічають лише зовнішні риси об'єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв'язки.

Дані рівні розподілено наступним чином: низький рівень сформованості не виявлено, середній рівень показали 60 %, високий рівень показали 30 %, найвищий рівень продемонстрували 10 % дітей.

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

Аналіз отриманих даних дозволив нам виокремити основні елементи, що сприймаються у художньому творі, а саме: сприймання контурів у картині; сприймання простору; сприймання співвідношень; сприймання світла та тіні; сприймання цілісного образу; сприймання цілісного образу та його змістовного наповнення.

Процес розвитку сприймання сюжетної картини молодшими школярами (метод «Розглядаємо картину») включає три рівні: перелічування, опис і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною пропонованого їй змісту і залежать від: а) структури картини; б) міри близькості її сюжету до досвіду дитини; в) форми поставлених запитань; г) загального культурного рівня, вміння спостерігати; д) мовленнєвого розвитку. Дитина може показати одночасно різні рівні сприймання картин, інакше кажучи, ці рівні можуть співіснувати.

Отже, сприймання художньої твору є складним психічним процесом, в якому можна виокремити наступні *стадії* (які в свою чергу розгортаються від більш загального характеру до більш конкретного, диференційованого, детального):

- безпосереднє сприймання (відтворення образів);
- розуміння ідеї, образного змісту твору (проникнення в глибину образів);
- емоційна складова – вплив художнього образу на особистість;
- сприймання образотворчих засобів і прийомів виконання;
- сприймання творчої неповторності автора.

Також отримані дані дозволили нам визначити три рівні проявів художнього сприймання у молодших школярів, а саме:

1. Елементарний рівень сприймання (початковий), коли у дитини ще недостатньо розвинене вміння відрізнити у навколишній дійсності і в змісті творів мистецтва «добре» від «поганого», красиве від потворного; спостерігається байдуже ставлення до змісту творів мистецтва; сприймання предметів і явищ, зображених у картині, відбувається не в зв'язках і відношеннях, а синкретично; спостерігається невміння зрозуміти суть твору та задум художника, невміння

композиційно мислити.

2. *Осмислений рівень сприймання (середній)*: дитина може розрізняти у навколишній дійсності і в змісті творів мистецтва добре від поганого; у дитини частково розвинене вміння проводити композиційний аналіз картини; притаманна адекватність сприймання характеристик картини: схеми композиції, кольору, форми предметів; фіксується сприймання предметів і явищ, зображених у картині, у зв'язках і відношеннях (іноді за допомогою педагога), одночасно з цим, спостерігається невміння зрозуміти суть твору, авторський задум.

3. *Творчий рівень сприймання (найвищий)*: дитина може розрізняти у навколишній дійсності і в змісті творів мистецтва прекрасне і потворне, добро і зло, піднесене і нище, трагічне і комічне; дитина вправна відкидати цинічне, вульгарне, брудне; дитині притаманна несприйнятливність до художніх сурогатів, підробок тощо; адекватність сприймання основних складових художніх творів, та витворів мистецтва (а саме: структури композиції, перспективи, колориту ін.; сприймання частин художнього твору в зв'язках і відношеннях, тобто розуміння суті художнього твору, усвідомлення задуму автора, що підводить в перспективі до розуміння та оцінки таланту художника.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у подальшому ґрунтовному вивченні психологічних закономірностей творчого сприймання реальності особистістю в контексті єдиної стратегіально-діяльної теорії творчості, зокрема, у розробці творчого тренування у системі процесів прийому і перетворення інформації, що забезпечує суб'єкту відображення реальності і орієнтування в навколишньому світі.

Розділ 6. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЕКРАННОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

(Л. М. Найдьонова)

В сучасному світі значущою частиною життя людей стала взаємодія з пристроями, що мають екран. Технічний прогрес дав нам безліч спеціалізованих вузькогалузевих пристроїв з дисплеєм, а також персональні комп'ютери, телевізори, телефони, які стали масовими. 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 в 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. Тому важливим є окреслення кола питань, що стосуються сприймання екранної інформації, зокрема з'ясування психологічних особливостей сприймання екранної інформації в підлітковому віці.

Спираючись на концепцію творчого сприймання В. О. Моляко, слід зазначити, що під сприйманням ми будемо розуміти цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу. Тобто сприймання виступає домінуючою функцією, яка невідривно пов'язана з іншими психічними процесами (пам'яттю, мисленням, увагою) [100].

Яка ж саме інформація, може подаватися за допомогою екрану? Відповідь на це питання потрібно почати з огляду багатоманіття екранної інформації, і певного впорядкування, проте можна визначити, що будь-яку інформацію, подану за допомогою екрану, можна називати екранною.

В першу чергу треба зазначити, що екранна інформація більшою мірою належить до візуальної інформації. Насправді, різні види сприйняття рідко можна спостерігати в чистому вигляді, здебільшого вони комбінуються один з одним. Наприклад, сприйняття кінофільму має зоровий і слуховий характер, бо глядач сприймає кадри, що проходять перед його очима на екрані, і розмову, і музику, з яких складається звукова частина картини. Отже, екранна інформація може бути, і часто є, змішаною, наприклад, аудіо-візуальна інформація, але без візуального компоненту ми не можемо говорити і про екранну інформацію, адже на екран ми дивимось очима, отже візуальний компонент є провідним. Хоча, варто зазначити, що надзвичайно широке розповсюдження сенсорних екранів різного типу і взаємодія з ними дає нам можливість говорити не тільки про сприймання звуку 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.

Вчених та спеціалістів надзвичайно цікавлять особливості сприймання текстової та графічної інформації, в першу чергу, для створення ефективного продукту: правильного розташування елементів на екрані для найбільш вдалого сприйняття їх людиною.

Певне поєднання текстової, графічної, аудіальної, відеоінформації в одному середовищі наразі називають мультимедіа. Така мультимедійна інформація дуже добре представлена в комп'ютерному середовищі та мережі Інтернет, яку на даному етапі розвитку технологій також можна трактувати як специфічно екранну інформацію.

Наразі, вивчення прикладних аспектів сприймання екранної інформації змішаного типу найбільш затребувано в таких галузях як комп'ютерні ергономіка і дизайн (створення інтерфейсів програм, Інтернет сайтів); освіта (конструювання навчальних матеріалів, особливо при дистанційному навчанні); медіа; маркетинг і реклама.

Доробки, напрацьовані для вирішення задач в різних галузях часто повторюються, оскільки результати засновуються на одних і тих самих особливостях сприймання, проте достатньо мало робіт, в яких би на емпіричному рівні були спроби узагальнення та впорядкування набутого.

Г. А. Нікулова та А. А. Пчелінцев [111] зазначають, що характер загальної композиції кадрів або сторінок визначає не тільки траєкторію або послідовність переходів уваги спостерігача від одного об'єкта до іншого, а й формує його інтуїтивну оцінку значущості того чи іншого інформаційного об'єкта. На основі врахування закономірностей візуального сприймання дослідники виділили 5 основних закономірностей, необхідних при розробці цифрових освітніх ресурсів:

1. Композиція повинна бути збалансована, а інформація представлена без «розривів» для сприймання. Це означає, що при впровадженні зображень в текстові фрагменти, при виборі режиму «обтікання тексту» необхідно враховувати зсув «центру ваги» екрану, так як в силу колірної насиченості ілюстрації, як правило, порушують візуальну рівновагу. Необхідно оцінювати не тільки загальну композицію і сенс, а й композиційну і смислову значимість і взаємозв'язок кожного елементу в даному зображенні.

2. Врахування компенсації уявою нечітких зорових ситуацій. Головною вимогою до якісної композиції фрагментів є впорядкованість, систематичність і виразність ознак або властивостей об'єктів, вираженість їх візуальних зв'язків і відносин типу «причина-наслідок», ієрархічне підпорядкування, хронологічна послідовність.

3. При ознайомленні з візуальними об'єктами погляд користувача сканує робоче поле переважно зліва направо, рух погляду починається в лівому верхньому куті. Це диктує необхідність розташування в цій зоні інформаційно-значущих елементів.

4. Ритмічність представлення інформації. При розміщенні груп однорів-

невих елементів доцільно визначити візуальні закономірності їх розміщення, організувати траєкторію ознайомлення з ними, а також умови їх об'єднання в єдиний ансамбль.

5. Автономність і структурність. Розбиття складної графічної інформації на окремі прості зображення значно полегшує її сприймання і розуміння. При цьому, кожен із значимих елементів комплексу графічних засобів відображення інформації повинен мати чітку структуру, що легко запам'ятовується і відрізняється від інших [111].

Як ми зазначали вище, дослідження сприймання текстової інформації не нова для психологічної науки галузь. Вивчаються сприймання і розуміння цієї інформації, і все, що може на ці процеси вплинути: технічні особливості величини і нарисів шрифтів, довжини строк, розташування текстів на сторінці тощо.

З появою можливості відображення тексту на екрані пристроїв з'явилась і низка досліджень щодо його сприймання.

З'ясовано, що фізіологічні особливості сприймання тексту з екрану монітору відрізняються від традиційного сприймання тексту. Оскільки випромінюване світло та недостатня роздільна здатність екрану створюють додаткове навантаження на зір.

Разом з тим, дослідники [53], порівнюючи сприймання тексту з екрану та паперового носія, зазначають, що папір не інтерпретує текст, а може лише надати йому додаткової виразності, в той час як текст у віртуальному середовищі – завжди інтерпретація, що залежить від властивостей екрану, програмного забезпечення, виставлених користувачем налаштувань і багатьох інших параметрів. Безсумнівно, інтерактивне середовище як носій інформації має низку вагомих переваг у порівнянні з класичними друкованими технологіями. Стисло їх можна охарактеризувати наступним чином:

1. Широкі можливості оперування інформацією, в першу чергу текстовою. Нематеріальність тексту дозволяє вільно керувати ним – копіювати, вносити зміни, в тому числі паралельно з процесом сприймання.

2. Можливості нелінійного оповідання за рахунок створення активних ділянок тексту (гіперпосилань), які відсилають до інших фрагментів інформації.

3. Можливості доповнення візуальної інформації візуальними ефектами, анімацією, звуком, що дуже зручно для збільшення наочності або виробленого ефекту.

У той же час сприйняття електронних документів (періодичних видань, книг) суттєво програє друкованим виданням по психологічному комфорту і зручності на рівні простого маніпулювання. Переваги віртуального тексту обертаються його ж недоліками, тому в даний час стоїть проблема привнесення переваг друкованих видань в інтерактивне середовище [53].

Однією зі спроб це зробити можна назвати нову технологію папероподібних екранів, яка з'явилась менше десяти років тому і досить швидко набула популярності у користувачів. Хоча такий тип екрану може відображати і графічні зображення (в обмеженій кількості відтінків сірого), у першу чергу, він пристосований для відображення текстової інформації. Головна особливість таких екранів – відсутність випромінюваного світла, що є відзнакою більшості існуючих екранів пристроїв.

Якщо проаналізувати враження користувачів (наприклад, викладені на сайті the-ebook.org) щодо особливостей сприймання текстової інформації за допомогою такого носія на відміну від іншого типу екрану чи звичайної паперової книги, то можна зауважити наступне: більшість користувачів відзначають комфортність для очей і полегшене сприймання на відміну від тексту на «екрані, що світиться», наближеність до звичайної книги. Багато хто зазначає надзвичайну зручність налаштування всіх параметрів «під себе», вибір шрифтів, інтервалів, колонтитулів тощо; зручність збереження контенту для читання, наявність додаткових функцій, таких як нотатки, цитати, годинник. Найбільш поширеними є пристрої з шестидюймовими екранами, що є певним компромісом між бажанням мати компактний пристрій для читання, його ціною та кількістю тексту, що може на ньому розміститися.

Разом з тим, багатьом користувачам не вистачає у порівнянні зі звичайною книгою, тактильного відчуття гортання сторінок, звуку, що їх супроводжує, запаху книги, відчуття її ваги. Можна сказати, що ці недоліки стосуються не самого сприймання текстової інформації, а виступають комплексом ознак певної атмосфери, що його оточує. Напрошується порівняння із сприйняттям певної події у реальності та з екрану телевізора, коли інформація та сама, але певна частина реальності не сприймається, або сприймається викривлено.

Одна із провідних проблем сприймання екранної інформації – це визначення психологічних особливостей сприймання неспецифічної інформації за допомогою екрану у порівнянні з її сприйманням в інших умовах. Незважаючи на актуальність цього питання, подібних досліджень проводиться надзвичайно мало.

Наголосимо, що хоча ми і визначили відеоінформацію як специфічно екранну для сприймання, проблема порівняння тут теж присутня, і це порівняння зі сприйманням реальності.

Низка досліджень щодо «ефекту присутності» стосується створення за допомогою виразних засобів журналістики зримої картини, що дозволяє глядачеві відчувати себе на місці події. Використовується також поняття «ефект реальності». Вважається, що це явище стосується насамперед кінематографу і аудіовізуальних ЗМІ, в першу чергу, телебачення, а також віртуальних образів, що створюються на основі комп'ютерної техніки [61].

Існує думка, що ефект присутності залежить від величини екрану, за допомогою якого транслюється зображення. При цьому вважається, «чим більше, тим краще», тобто чим більший екран, тим більш явний ефект присутності. Т. Трошіанко, Т. С. Міз, С. Хінд провели низку досліджень, врахувавши методологічні недоліки попередніх дослідників (наприклад, не враховувалася яскравість екрану тощо) щодо впливу величини екрану та інших факторів, що можуть впливати на відчуття присутності та дійшли висновку, що перегляд певних стимулів, які дають високий ступінь занурення, зокрема кіно, дозволяє оцінити вплив на суб'єктивне відчуття присутності таких параметрів, як розмір екрану, колір, 3D-ефект. При цьому зазначається, що при перегляді стимулу тип сцени, що пред'являється, має більший вплив на відчуття присутності, ніж розмір екрану. Наприклад, сприймання сцен з людьми викликало більше відчуття присутності у глядача, ніж сприймання сцен з пейзажами, як на більшому, так і

на меншому екрані [181].

Зважаючи на такий факт, надзвичайно важливим є питання сприймання сцен, які несуть в собі ризики, наприклад, сцен насильства. Аналіз результатів проведених досліджень дозволяє констатувати зростання рівня агресивності поведінки під впливом перегляду сцен насильства. Так, О. В. Виноградна у своєму дослідженні зазначає, що структура сприйняття молоддю сцен насильства в художніх фільмах включає такі компоненти як: рівень жорстокості сцени; осмисленість епізоду; реалістичність сцени; містичність сцени; переживання спровокованої переглядом агресії; співпереживання жертві; формування насильницької картини світу; задоволення від перегляду, що може бути пов'язане з переглядом цікавої сцени, переглядом недозволеного, прийняттям насильства. Дослідниця визначила три типи сприйняття молоддю сцен насильства в кінофільмах: перший тип відрізняється підвищеною чутливістю до насильства, негативним ставленням до нього; другий – відносно слабкою емоційною реакцією на насильство, яке не пробуджує сильних позитивних чи негативних емоцій, прагнення наслідувати; третій тип характеризується низькою емоційною чутливістю до жорстокості, дуже вираженим позитивним ставленням та інтересом до насильства, схильністю переживати задоволення та агресивно реагувати у відповідь на демонстрацію екранного насильства. До особливостей сприймання екранного насильства, що є потенційно небезпечними, оскільки можуть сприяти прояву глядачем агресії після перегляду, належать: знижена емоційна чутливість до жорстокості; бачення відповідних сцен як реалістичних; схильність до ідентифікації з агресивним персонажем; схильність до виникнення агресивних думок, почуттів, фантазій внаслідок перегляду; переживання всіх форм задоволення від перегляду; формування насильницької картини світу [27].

Також одним з надзвичайно важливих аспектів сприймання екранної інформації є сприймання на екрані іншої людини. Доведено, що при сприйманні обличчя на відео у глядачів відбуваються такі ж нейрофізіологічні процеси, як і при сприйманні реальної людини [181].

Проте зараз набули надзвичайного поширення соціальні мережі та інші Інтернет-середовища, в яких відбувається спілкування людей. 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. Образ людини, яка презентує себе, може не містити навіть елементів зовнішності (фізичного вигляду). Також інша інформація, доступна нам у реальності, недоступна при сприйманні екранного образу. Разом з тим, презентується інформація, яка в реальності не належить до первинної при сприйманні. Отже, навіть у випадку, коли людина використовує своє фото при спілкуванні (наприклад, у соціальних мережах), сприймання людини людиною відмінне від того, що відбувається у реальності.

Невидимість співрозмовника в віртуальній комунікації призводить до того, що образ іншого в віртуальній комунікації починає визначатися не стільки рисами іншого, скільки особливостями суб'єкта сприймання – образ іншого починає будуватися за аналогією з образом себе. Тобто, образ іншого добудову-

ється на основі досвіду того, хто його сприймає, наділяється рисами суб'єкта сприймання або ідеалізується. Ця закономірність характерна, швидше за все, тільки для сприйняття необізнаних ні реально, ні віртуально між собою людей. Тобто, вона проявляється при спілкуванні з абсолютно незнайомими або мало-знайомими людьми. У міру продовження віртуального знайомства ці тенденції послаблюються, так само, як і в реальному спілкуванні [47].

В ситуації сприймання вже знайомої людини, опосередкованого мережею Інтернет, міжособистісне сприймання в Інтернет-середовищі має відмінності від міжособистісного сприйняття в реальному просторі, зазначає В. К. Обиденкова. При цьому міжособистісне сприйняття в кіберпросторі має перетворюючий вплив на сформовані в реальному середовищі уявлення про суб'єкта, що сприймається. Дослідницею виявлено змінення сприймання динамічних характеристик і збереження сприймання статичних характеристик особистості при переході ситуації взаємодії з реальним середовищем у віртуальне, а також те, що перше враження про суб'єкта в реальному середовищі трансформується в соціальній мережі Інтернет-середовища в бік нейтралізації емоційного ставлення та узагальнення отриманої інформації. У ситуаціях відсутності досвіду спілкування з сприймаючим суб'єктом при вступі в простір соціальної мережі Інтернет-середовища простежується більш ефективно сприймання статичної інформації, ніж в реальному середовищі. Збільшується кількість деталей і особливостей сприйнятої особистості. Відносини сприйманого суб'єкта з іншими користувачами також сприймаються більш розгорнуто і детально. Тим не менш, емоційне ставлення до нього сприймаючого суб'єкта згладжується, наближуючись до нейтрального. Зазвичай, у реальному просторі, навпаки, перше враження прагне більшою мірою до цілісності, ніж до детальності, однак розширюється гамма емоційних уявлень про людину, що сприймається [115].

Висновки. Отже, ми розглянули особливості екранного сприймання різних типів інформації. Незважаючи на велику кількість наукових робіт, в яких досліджується сприймання, а також надзвичайну поширеність екранів у повсякденному житті, психологічних досліджень, спрямованих саме на вивчення сприймання екранної інформації достатньо мало. Найбільш поширеними є прикладні дослідження в освітній, комп'ютерній, маркетинговій галузях, тощо. Також вивчаються актуальні питання щодо сприймання інформації, яка несе в собі ризики, різноманітні аспекти сприймання інформації в Інтернеті, в тому числі особливості сприймання людини людиною як частини Інтернет-комунікації.

Розділ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ОДНОЛІТКІВ ЯК ОСОБИСТОСТЕЙ

(В. В. Рибалка)

Сприймання людиною людини не завжди проходить в ідеальних умовах, навпаки, реально останні найчастіше є складними, дисгармонійними, викривленими, відбуваються в ситуації депривації інформації, її маскуванню, а то і свідомої дезінформації, підміни, обману тощо. Комунікативний характер соціальної перцепції тісно і складним чином переплітається з інтелектуальною перцепцією, яка включає акти творчості для зняття дезінформації, демаскування, відтворення того, що не було в актах перцепції. Перцептивний процес включає не тільки репродуктивні, але і творчі компоненти. Предметом творчого пізнання однією людиною іншої можуть виступати соціальні ролі, мотиви поведінки, риси характеру, наявний досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика людини. А якщо до цього додається дефіцит часу на сприймання і прийняття рішення, чи надлишок фонові інформації, з якої слід витягувати найактуальніше, й те, що об'єкт сприймання виступає як суб'єкт, який може як допомагати його реалізації, так і заважати кращому його розумінню і сам намагається сприйняти партнера по спілкуванню – складається дійсно проблемна картина міжособистісного сприймання з її непростими аспектами, запитаннями і відповідями.

До процесу сприйняття послідовно і паралельно долучаються інтелектуальні установки, увага, уява, мислення, уявлення, пам'ять та почуття, уся особистість. Отже, творче сприйняття має особистісний характер – тому доцільно використовувати стратегії творчої діяльності, як особистісні утворення, як особистісні засоби побудови образу людини.

Складність обраної проблеми вимагає звернення до результатів конкретних вітчизняних та зарубіжних досліджень соціальної перцепції. Багато цікавої інформації викладено у спеціальній літературі по сприйманню людини людиною, зокрема у роботах Р. В. Люке [74], Ж. Ніренберга і Г. Калеро [112], А. Штангль [175], А. Піз [122], Л. Ж. Жалпанової [46], Є. І. Головахи і Н. В. Паніної [36], С. Д. Смирнова [146], В. Ф. Маценка [78], В. О. Татенка [153], В. Ф. Петренка [119] та ін.

Найбільш адекватним для опису в такому разі особистості людини, що сприймається, виступає стратегіальна теорія творчої діяльності (в такому випадку – перцептивної), котра передбачає антиномічне використання стратегій аналогізування та протиставлення, комбінування та спонтанної, акцентованої лише на одну стратегію чи універсальної їх сукупності й низки відповідних тактик [96].

Систематичний огляд різних аспектів проблеми сприймання людиною людини проведений у роботі відомого одеського психолога, професора І. Г. Білявського, присвяченій закономірностям соціальної перцепції, який вважає, що процес перцепції інших, або міжособистісна перцепція, визначається як формування судження одних людей про інших, і особливо судження, що сто-

суються людей як соціальних істот (якими вони і є у більшості). Міжособистісна перцепція не займається судженнями анатомічними, фізичними і т. ін., а також не вивчає тривалість реакцій або фізіологічних процесів, за виключенням тих, що спостерігаються візуально, наприклад, «почервоніння». Судження включають в себе «ставлення до одержаних висновків після ретельного та зваженого аналізу обставин та до рефлексивного характеру людських суджень взагалі» [15, с. 4].

У процесі формування суджень про інших людей використовуються загальні принципи, до яких І. Г. Білявський відносить певні асоціативні правила – такі, що визначають зміст, системні упередження, стабільність, жорсткість та походження.

Соціальна перцепція залежить, на переконання І. Г. Білявського, від характеристики самих суддів, які мусять мати певні якості, зокрема [15, с. 78-89]:

1. Загальність здібностей судити інших.
2. Загальність при вирішуванні завдань.
3. Загальність особливих атрибутів.
4. Загальність суб'єктів.
5. Загальність стосовно часу.
6. Індивідуальні відмінності.

І. Г. Білявський вказує також на практичні моменти покращення точності соціальної перцепції, які виникають при відборі суб'єктів на певне місце роботи, на методи, що виправдали себе при цьому (інтерв'ю, довідки та рекомендації, біографічні дані та тести оцінки), на питання їх надійності та валідності, на науковий досвід у розв'язанні питань відбору, шляхи його удосконалення, можливість залучення при потребі психіатрів до цієї роботи, інші форми діагнозу чи додаткові можливості покращення якості і надійності сприймання інших людей, що потребує проведення додаткових досліджень. Завершуючи свій науковий огляд даних по проблемі соціальної перцепції, І. Г. Білявський стверджує, що ця «галузь дослідження надто розраховує на методи, що викликає два небажаних наслідки. По-перше, це перевага легкості методу над значенням теми, і тому багато важливих проблем не досліджується. По-друге, деякі методи надто вузькі і не досить валідні [15, с. 109].

Тому його рекомендації щодо майбутніх досліджень стосуються саме цих двох аспектів – методу та теми»... [там само].

Саме конкретизації «теми соціальної перцепції» переважно присвячена праця по сприйняттю обличчя людини Г. В. Щокіна «Візуальна психодіагностика» [176, с. 190-208]. В ній представлені питання пізнання людей по їх зовнішності і поведінці, розуміння рис характеру людини за рисами їх обличчя. При цьому «тема обличчя» деталізується через пізнання та ідентифікацію форми обличчя, лоба, носа, брів, губ тощо. Ним розглядаються відповідності між рисами характеру і будовою обличчя за типологією Е. Кречмера (у астеників, атлетиків, пікніків тощо), можливості ідентифікації особистості за допомогою іридодіагностики, тобто діагностики «вікон тіла» – очей людини, їх кольору, зокрема екологічна його відповідність, або таке явище, як гетерохронія (різнокольоровість очей).

У психосемантичних дослідженнях сучасного російського психолога В. Ф. Петренка, зокрема щодо телевізійної комунікації, було показано, «що те-

левізійне сприймання, опосередковане технічними засобами зв'язку, за психологічним змістом тяжіє до міжособистісного сприймання. В. Ф. Петренко не уникає складних і маловивчених питань, що постають в ході психосемантичного дослідження міжособистісного сприймання, наприклад, щодо або поверхового ознайомлення з людиною, що сприймається, або входження її образу у глибокі структури «внутрішнього Я» суб'єкта. На його погляд, відповіді на ці питання можуть лежати у площині «проблематики віри як особливого психологічного феномену, що існує не тільки у формі релігійного почуття, релігійної віри, але і пронизують усю систему переконань і моральних цінностей людини як духовної істоти. Опис цього феномену на модельній мові психосемантики – актуальна, перспективна і надзвичайно важка задача...» [119, с. 315].

Отже у сприйманні людини людиною переплітаються складним чином стереотипи і еталони, стара і нова інформація, досвід і научіння, сталість і новизна, правильне і неправильне розуміння й оцінка людиною іншої людини тощо, що вимагає різнорівневої побудови соціальної перцепції як стратегіального, тактичного й операційного процесу з різними вірогідними результатами, котрі необхідні у своїй складності для характеристики особистості.

Про це свідчать і наші дані про ортономічність та антиномічність теоретичного визначення особистості, про важливість врахування при першому сприйнятті людини особливостей персонологічного мислення і в цілому – інтелекту спостерігача і судді [133].

У науковій літературі висвітлюються також психолого-педагогічні проблеми розуміння людиною людини як особистості, зокрема розуміння вчителем особистості учня як важливої умови керування навчально-виховним процесом та управління розвитком особистості; як компоненту педагогічних здібностей, що впливає на розвиток інших компонентів; роль розуміння вчителем особистості учня і розуміння їх одне одним у формуванні учнівського колективу; зв'язки пізнання інших людей із завданням формування комунікативних та інших властивостей особистості суб'єкта пізнання тощо [125, с. 158].

Так, С. В. Кондратьєв вказує на суттєве значення досліджень О. О. Бодальова, який встановив, «що образи і поняття суб'єкта про особистість інших людей переробляються та збагачуються ним, перетворюються у командну інформацію, котра регулює вироблення в нього певних форм поведінки по відношенню до цих людей, тобто впливає на формування його характеру» [там само].

Він вважає, що питання про те, «як під впливом орієнтуючих образів і понять про інших людей людина вчиться обирати у конкретних ситуаціях ті чи інші способи і мотиви поведінки і як вона при цьому формується як особистість... є одним із центральних аспектів психолого-педагогічних дослідження, пов'язаного з виявом... механізмів становлення особистості» [125, с. 154].

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дозволяє стисло визначити доцільні методичні засади дослідження творчого сприймання старшокласниками однолітків як особистості, такі як об'єкт і предмет сприймання (певні особистісні характеристики обличчя однолітків), судження та діяльнісні наміри суб'єкта щодо об'єкта сприймання, репродуктивні і творчі елементи перцептивних процесів в умовах дефіциту і надлишку актуальної інформації в предметі

експозиції і часових її параметрах тощо.

В якості експозиційного прийому експериментального дослідження сприймання старшокласниками однолітків ми вважаємо за доцільне використати комп'ютерно-мультимедійну систему експонування старшокласникам на екран фотопортретів незнайомих однолітків, конкретно – облич юнаків і дівчат. В якості обмежувальних умов виступав час експозиції фотопортретів однолітків у хвилинному діапазоні та емоційні особливості їх облич.

Для реєстрації оціночних суджень старшокласників та намірів можливої їх співдії щодо однолітків як складових перцептивного процесу піддослідних доцільно застосовувати процедуру оцінки фотопортретів за 12-бальною шкалою. Ця шкала дозволяє, згідно з засадами її побудови, на своїх двох найвищих, третьому (7, 8, 9 балів) і четвертому (10, 11, 12 балів) рівнях оцінювати загалом репродуктивний та творчий рівень володіння знаннями, вміннями і навичками, а в нашому випадку – сформованості особистісних властивостей чи в цілому – образу однолітка.

В 12-бальній системі оцінювання розрізняють 4 (чотири) рівні навчальних досягнень учнів. Кожний наступний рівень вимог включає в себе вимоги до попереднього і додає нові. (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України від 04.09.2000 №428/48 «Про впровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів в системі загальної середньої освіти»).

Розробка методики експериментального дослідження творчого сприймання старшокласниками однолітків як особистостей передбачає вибір найбільш прийняттого варіанту моделювання ситуації сприймання старшокласниками зовнішнього вигляду однолітків і формування першого враження про їх особистість. Як такий нами обраний варіант презентації старшокласникам за допомогою комп'ютерної мультимедійної системи на великий екран в класі фотопортретів однолітків і реєстрації відповідей перших на певну задану інструкцією групу запитань.

Для цього нами був підібраний набір із 8 кольорових фотографій облич юнаків і дівчат (презентувалася верхня частина тіла, тобто погруддя) з Інтернету на запит «фотографії старшокласників». З них 4 фотографії юнаків і 4 фотографії дівчат. У першу групу фотографій були включені фотографія юнака з веселим, усміхненим, радісним виразом обличчя, фотографія дівчини з таким же виразом обличчя, потім презентувалася фотографія юнака із серйозним виразом обличчя та фотографія дівчини з таким же виразом. Ці перші чотири фотографії презентуються кожна впродовж 3 хвилин і утворюють експозиційну основу I-IV дослідів. У наступних чотирьох дослідях (V-VIII) поетапно експонувалися наступні чотири фотографії в такій же послідовності як і в перших чотирьох дослідях, але кожна з них презентується в режимі більш жорстких часових обмежень – ми обрали тривалість презентації в 1 хвилину.

На даному етапі ми обмежилися експозиційними інтервалами в 3 і 1 хвилини, доцільність чого було підтверджено на попередньому пілотажному етапі дослідження у 2013 році. Отже послідовно проводилися 8 дослідів із вказаними емоційними типами облич та тривалістю їх експозиції.

В експерименті передбачався також 9 дослід, в якому впродовж 3 хвилин

піддослідні старшокласники мали б рефлексивно оцінити свою особистість так би мовити очами однолітків, оскільки в реальних умовах зустрічі партнерів зі спілкування відбувається взаємна перцепція. Для цього старшокласникам дозволялося використовувати дзеркальце або власну фотографію.

Програму комп'ютерної презентації фотографій розробила на замовлення автора дослідження магістр психології Кабиш-Рибалка Тамара Валентинівна. При цьому враховувалася та обставина, що сучасні школи забезпечені комп'ютерами і мультимедійними системами і спроможні провести експеримент на своїй технічній базі.

Підкреслимо, що режим обмеження реалізується в даному варіанті щодо тривалості експозиції (3 і 1 хвилина) та емоційного виразу обличчя на фотографії (веселі і серйозні), а це відповідає реальним ситуаціям міжособистісної перцепції.

У загальній інструкції до усіх 9 дослідів піддослідним пропонується оцінити власні враження (судження) і можливі бажання до співдії з однолітками, обличчя яких послідовно презентуються на екрані. Для цього використовувалася 12-бальна шкала шкільних оцінок 8 перших рис особистості із вказаної вище контент-частотної формули особистості та відповідні до них співдії старшокласників з однолітками на фотографіях. В кожному досліді старшокласникам надавалася можливість додаткового включення у запропонований список суджень і намірів також і своїх власних.

У список оцінюваних старшокласниками рис особистості однолітків, а їх усього вісім, найголовніших, ми включили: соціальність, творчість, гуманізм, самосвідомість, духовність, культурність, життєвість, індивідуальність.

Відповідно до зазначеного вище використовувалася загальна інструкція для перших 8 дослідів та відповідний типовий бланк відповідей, а у 9 дослід вносилися свої специфічні «рефлексивні» зміни.

Внаслідок проведення експерименту було отримано 21 протокол від 21 учня 11-го класу Новомосковського Колегіуму №11 з даними, які піддавалися якісному та кількісному аналізу.

Кількісний аналіз первісних даних проводився шляхом підрахунку середніх значень індивідуальних оцінок сприймання однолітків за обраними особистісними властивостями.

Розглядалтсь середні значення по кожній із восьми особистісних властивостей та відповідних до них параметрів бажання старшокласників співпрацювати з однолітками. По кожному з цих двох рядків середніх значень вираховувався загальний середній індекс. Перший із них мав умовну назву особистісності, а другий – співдіяльності. Відмітимо той факт, що загальне середнє значення оцінки особистісних рис старшокласниками в середньому не перевищувало межі 9,0 балів, тобто характеризувалося як репродуктивна властивість особистості однолітка. Проте три параметри особистості однолітків – творчість, життєвість та індивідуальність – оцінювалися старшокласниками на рівні (відповідні оцінки 9,1, 9,3 і 10,3 балів при середньому балі 8,9), який хоча і не сягає максимальних 12,0 балів, але за визначенням критеріїв чотирьох рівнів 12-бальної шкали мають характеризувати однолітків за цими властивостями саме як творчих особистостей, точніше – частково творчих (за трьома із восьми параметрами).

При цьому майже одноставно виявилася менша готовність старшокласників високо оцінити такі параметри особистості однолітків, як самосвідомість, духовність і культурність (відповідно 8,7, 8,7 та 8,8 балів при середньому значенні по всіх оцінках властивостей у 8,9 балів). Їм відповідають і низькі оцінки бажання (та уміння) ефективної співдії старшокласників з однолітками відповідно з цими властивостями (по 7,7 балів при середньому значенні по всіх параметрах співдіяльності у 8,0 балів).

Ще одна особливість сприймання старшокласниками однолітків як особистостей полягає в тому, що всі оцінки бажання старшокласників співдіяти з однолітками на 0,6 – 1,1 бали менше оцінок особистісних рис, а в середньому – менше на 0,9 бали. Тобто оцінки бажання старшокласників співдіяти з однолітками більш обережні, прагматичні, ніж оцінки особистісних рис і особистісності в цілому. Тобто сприйняття старшокласниками однолітків як особистостей в умовах дефіциту часу все ж таки характеризується ознаками адекватності і здорового глузду, тобто старшокласники демонструють в цілому здатність відносно правильно оцінювати особистість однолітків за запропонованими їм критеріями. Цей висновок підтверджується подальшим диференційованим аналізом експериментальних даних за критеріями обмеження часу сприймання (на три і одну хвилину), за емоційним виразом обличчя, за етапністю переходу від першого досліду до другого і далі – до восьмого і дев'ятого.

Проаналізуємо ці дані. По-перше, незважаючи на в цілому відчутний дефіцит часу на сприймання (3 хвилини і тим більше 1 хвилина) десятикласники не знизили при переході з 3 хвилин до 1 хвилини експозиції середніх оцінок за показником особистісності однолітків і оцінки свого бажання співдіяти з ними, а в деяких випадках – навіть збільшили, відповідно з 8,9 балів до 9,0 балів і з 7,9 до 8,1 балів. Цей парадоксальний результат може бути пояснений за рахунок певної науковості, тобто надбання старшокласниками певного досвіду оцінювання однолітків за означеними параметрами впродовж усього експерименту (фактично за один урок). Водночас, за цим стоїть, на наш погляд, також розуміння старшокласниками позитивної ролі самого феномену особистісності і співдіяльності в екстремальних ситуаціях нестачі часу. При зростанні дефіциту часу на сприймання однолітків у три рази оцінки зазначених параметрів однолітків не зменшуються, а зростають у вказаних межах.

При цьому, параметри особистісності однолітків оцінюються вище і як переважно креативні якості у веселих і серйозних дівчат, тоді як у хлопців вони набувають творчого характеру і значно більше, ніж у дівчат лише в ситуації максимального дефіциту часу (див. 9,4 бали у серйозних хлопчиків при сприйманні впродовж 1 хвилини). Тобто старшокласники при загостренні часових обмежень все ж більше сподіваються на креативність серйозних хлопчиків.

По-друге, в цілому, цей факт має певну закономірність. Не зовсім очікуваним виявилися дані по так званим «веселим» і «серйозним» одноліткам – старшокласники надають в цілому більшої особистісності серйозним, а не веселим обличчям однолітків (порівн. 8,9 балів з 9,1 балами) і бажають співпрацювати з однолітками саме в такому ж порядку (порівн. 7,9 балів з 8,1 балами відповідно).

По-третє, як вже вказувалося, середні оцінки старшокласників щодо осо-

бистісності однолітків в усіх випадках майже на цілий бал є вищими, ніж оцінки їх бажання співпрацювати з ними, що свідчить про більшу «свободу» теоретичного оцінювання властивостей особистості однолітків і про більшу «відповідальність» оцінки старшокласниками практичного бажання співдіяти з однолітками. Теоретично старшокласники дозволяють собі дещо заідеалізувати через завищену оцінку особистісність однолітків, але в оцінці співдіяльності вони надають перевагу більшій прагматичності, така ідеалізація тут менш припустима. В цьому теж проявляється мудрість перцептивної системи і особистості старших підлітків і юнаків.

По-четверте, вражають середні дані щодо рефлексивної оцінки старшокласниками себе, своєї особистісності і співдіяльності з однолітками «очима однокласників і однолітків» – вони на 1,4 – 2,0 бали вище відповідних оцінок цих же старшокласників щодо однолітків (порівн. 10,4 і 8,9 балів з 10,0 і 8,0 балами). Це означає, що старшокласники оцінюють у самосприйнятті себе творчими, креативними особистостями. В цьому, на наш погляд, виявляється і зрозуміло підвищена самооцінка старшокласниками себе «дорогих», порівняно із заниженою «іншооцінкою» інших, «індиферентних» однолітків тощо. Але головним тут є, на наше переконання, більша обізнаність старшокласників щодо себе і більший інформаційний дефіцит щодо однолітків, які до того ж сприймаються в режимі часового обмеження. У старшокласників апперцепція власного попереднього досвіду самосприймання не має часових та інформаційних обмежень. А це ставить питання про необхідність реалізації кращого і більш тривалого вивчення, в ситуації часового та інформаційного оптимуму і надлишку, однолітків, приміром в умовах такого типу сприймання з надлишком часу та інформації, як спостереження.

По-п'яте, слід усвідомлювати, що індивідуальні дані і дані по окремим особистісним і діяльним атрибутам, особливо представленим у протокольних таблицях з первісними даними і в таблицях 1 і 2, мають мінливий характер з амплітудою коливань, які заходять навіть в зону оцінок 11 і 12 балів. А це, за визначенням критеріїв 12-бальної шкали оцінювання, в діапазоні оцінок 10-11-12 балів означає креативність і навіть обдарованість оцінюваного. Тому серед однолітків за оцінками старшокласників і звичайно – за останніми, самими високими, були творчі та обдаровані підлітки і юнаки – в цілому і за окремими особистісними рисами. Так само, як і були коливання в інший бік – у репродуктивність і бездарність. В цьому виявляється неоднозначність загальної масової психологічної готовності старшокласників до виконання такої незвичної для них роботи, як оцінка однолітків як особистості. Підкреслимо, що проведений експеримент свідчить про можливість навчання старшокласників такої готовності навіть за реалізованою експериментальною схемою, яка, зрозуміло, може бути психолого-педагогічно удосконалена.

По-шосте, сприймання однолітків у вказаних умовах часових обмежень демонструє певні закономірності. Так, повторимо це ще раз, старшокласники здатні оцінювати особистісність однолітків, але демонструють при цьому певну обережність, що виявилось у середньому балі 8,9 (за 12-бальною шкалою), тоді як співдієвість з образом сприймання в середньому менше майже на 1 бал – 8,0.

При цьому найменші бали отримали такі властивості однолітків, як самосвідомість (8,7 балів), духовність (8,7 балів) та культурність (8,8 балів) при оцінці співдієвості у перших двох випадках в 7,7 балів, а у третьому – 8,2 балів. Максимальні бали притаманні сприйманню творчості (9,1 бал при дієвості 8,0 балів), життєвості (9,3/8,2 балів) та індивідуальності (10,3/8,2 балів). При переході від часу сприймання 3 хвилини до 1 хвилини оцінка особистості не зменшується, а дещо зростає – з 8,9 до 9,0 балів, так само як і оцінка співдієвості – з 7,9 до 8,1 бала, в чому виражається, на наш погляд, ефект перцептивної наукованості і мобілізації здатності сприймання до формування першого враження в період часового дефіциту. Цікаво, що оцінка особистості і співдієвості є більшою при сприйманні серйозних, ніж веселих однолітків (порівн. 9,1/8,1 бали з 8,9/7,9 балами). Поглиблення дефіциту часу сприймання (при переході від 3 хвилин до 1 хвилини) дещо змінює співвідношення оцінок особистості та співдієвості образу хлопчиків і дівчаток. При відносній достатності часу сприймання оцінки сприймання дівчаток домінують (порівн. 9,2/8,3 та 8,6/7,6 з 9,0/7,8 та 9,1/8,4). В ході здійснення 8 дослідів послідовно набувався досвід сприйняття особистості та співдієвості образів однолітків та зміцнювалася апперцепція сприймання.

Уявне, рефлексивне сприймання старшокласниками себе однолітками (з фотографій) як особистості оцінювалося першими значно вище (вони виглядали в уявних очах однолітків більше особистостями), ніж самі однолітки (порівн. відповідно 10,4/10,0 балів з 9,0/8,0 балами). Враховуючи ту обставину, що 12-бальна система оцінювання на рівні оцінок 10-11-12 балів характеризує творчі якості об'єкта оцінювання, можна вважати, що сприймання старшокласниками себе очами однолітків демонструє стійку креативну тенденцію, навіть обдарованість у старшокласників. Це можна пояснити тією обставиною, що старшокласники знають себе краще, ніж однолітків з фотографій, певною суб'єктивністю сприймання, що виявляється у впливі підвищеної загальної самооцінки учнів на оцінки сприймання. Звичайно, що такі ж тенденції демонструють і не рефлексивні в цьому відношенні форми сприйняття з високими показниками нормального розподілу кількісних даних

При сприйманні старшокласниками однолітків як особистості при вказаних часових обмеженнях існує очевидний інформаційний дефіцит, який частково долається певними перцептивними механізмами, але і залишається певна перцептивна невизначеність в оцінці особистості і співдієвості образу однолітка. Цей дефіцит потребує проведення принципово іншої схеми експерименту з формування більш змістовної особистості та співдієвості образу однолітків – тобто з надлишком інформації, – що може бути реалізовано шляхом використання такого методу, як цілеспрямоване спостереження. Формування першого враження старшокласників при сприйманні однолітків має неоднозначні психологічні особливості, з якими має рахуватися система освіти, теоретична і практична психологія.

Розділ 8. ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ТЕХНОІНФОРМАЦІЙНИХ ІНДИКАТОРІВ РЕАЛЬНОСТІ

(Т. М. Третяк)

8.1. Стратегії сприймання старшокласниками інформації в процесі розв'язування творчих технічних задач за умов її надміру

Тотальна алгоритмізація, що є домінуючою нині в навчально-виховному процесі в освітніх закладах різних типів, в жодній мірі не сприяє активізації творчої діяльності людини. Саме в процесі діяльності людини здійснюються формування і реалізація сприймання оточуючої дійсності.

Згідно концепції творчого сприймання, розробленої В. О. Моляко, сприймання розглядається як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, підсумком чого є конструювання нового перцептивного образу. Тобто творче сприймання є процесом конструювання суб'єктивно нового образу, який певною мірою трансформує предмети та явища об'єктивної реальності [100].

Творче сприймання інформації пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) її компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються вимоги до структурних і функціональних властивостей гіпотетичних елементів шуканої побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Інформація, що міститься в початковій умові задачі, в процесі її сприймання людиною, заломлюється через інформаційний потенціал того, хто розв'язує задачу, який, по суті, є індикатором психологічної готовності даної людини до розв'язування даної задачі тут і зараз. Ця готовність являє собою певну інтеграцію і характеризується обсягом, ступенем глибини, всеосяжності і рівнем структурованості: а) самого «будівельного» матеріалу для побудови шуканої конструкції; б) наявного операційного інструментарію (прийоми, способи, стратегії розв'язування задач); в) наявного емоційно-вольового і ціннісного інструментарію того, хто розв'язує задачу.

Інформація, наявна в умові задачі, містить орієнтири, певні індикатори, на які має зрезонувати та інформація, що відображає психологічну готовність людини до розв'язування даної задачі. Причому, ця наявна інформація потенційно презентує і поки що неявну інформацію, що має бути відтворена, актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою знаходження її шуканого розв'язку. До того ж, вектор вимог і вектор умов об'єктивно впливають на всі

три структурні складові психологічної готовності людини до творчого сприймання нею цієї задачі. Саме тому при розробці методичних засобів розвитку готовності людини до творчого сприймання реальності важливо залучати інформацію, яка б здійснювала системоутворюючий вплив і скеровувала б до побудови саморегульованого процесу творчого сприймання інформації.

Основним індикатором системності, структурованості, саморегульованості процесу творчого сприймання інформації є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. З цих позицій можливість навчання творчості і полягає в формуванні певного специфічного інструментарію, певної структури евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання, самопрограмування по мірі актуалізації нових задачних ситуацій, виникнення нових умов функціонування наявних задач. По суті, мова знову ж таки йде про психологічну готовність до творчого сприймання інформації, у даному випадку – задачній. Саморегульоване, самопрограмує функціонування цих евристичних процесів і є проявом триєдності взаємодії компонентів готовності людини до творчого сприймання інформації і обумовлене рівнем структурованості, рівнем розвитку кожного із них.

Слід зазначити, що по мірі розвитку, вибудови кожного з трьох вищезазначених компонентів готовності особистості до творчого сприймання інформації, напрацьовуються, структуруються, розвиваються кожен зокрема і всі разом у процесі взаємодії структурні, функціональні їх елементи, які, по суті, є елементами свого роду «мови», засобами образного, символічного кодування, відображення інформації з метою її трансформації і розвитку в координатах «вектор вимог» і «вектор умов». В даному випадку мова йде також про самопрограмування, системний саморозвиток, як самої структурованості «будівельного матеріалу» і творчого інструментарію, так і їх символічної представленості у відображувальній діяльності свідомості, свого роду «внутрішньої мови» цієї генералізуючої творчої складової.

Вивчаючи процеси конструювання в творчому сприйманні школярами технічної інформації, нам видається важливим з'ясувати яким прийомам конструктивних дій учні віддають перевагу при розв'язуванні творчих технічних задач, які ще прийоми і методи використовуються в процесі розв'язування задач, і визначати також спрямованість конструювання при створенні задуму. З цією метою необхідно визначити кількісні співвідношення різних тактик мислення, реалізованих при розв'язуванні задачі на вільне конструювання, кількісне співвідношення різних задумів розв'язування задачі на вільне конструювання, що відносяться до сфери машинної техніки, побуту (в тому числі ручних знарядь праці), природи і її явищ, визначити співвідношення структурного і функціонального конструювання при розв'язуванні творчих технічних задач.

З цією метою досліджуваним була запропонована задача на вільне конструювання, частково запозичена у П. Хілла [167, с. 58]. Перед учнями ставилась задача сконструювати що-небудь (бажано корисне) з конструктора, до складу якого входили: 12 канцелярських скріпок, 6 кнопок, 1 лезо безпечної бритви, 2 односторонні булавки, 4 олівці, 1 канцелярська гумка, 2 аркуші паперу (210×297), 60 см ізольованого дроту. Всі конструкції, які створювались дослі-

джуваним по ходу розв'язування задачі, фіксувались ним у вигляді ескізів. Після закінчення розв'язування задачі йому ставилося запитання: чому він створив саме ці конструкції?

Перевага цієї задачі в тому, що структурні і функціональні особливості елементів конструктора добре відомі будь-якій людині практично незалежно від віку. Завдання полягало в тому, щоб в результаті аналізу процесу сприймання учнями умови задач на вільне конструювання з'ясувати домінуючі прийоми і тенденції конструювання при розв'язуванні цих задач.

Як правило, на початку вивчення умови задачі досліджуваний із здивуванням дивився на запропонований конструктор і намагався переконати себе і експериментатора в тому, що «з цього нічого не можна зробити». Однак, по суті, ці слова були початком подолання досліджуваним своїх сумнівів, оскільки після цього він починав пригадувати традиційні функції кожного з предметів («олівець, щоб писати...», «гумка, щоб стирати...», «лезо, щоб різати...» і т. ін.). Наступний крок становлення співвідношень між функціями цих предметів: «можна олівець підточити... ланцюжок із скріпок зробити... папір булавками приколотити, щоб не рухався..., напис на папері гумкою зітерти... дрiт від ізоляції очистити за допомогою леза... якщо дрiт окислиться, то зачистити його гумкою» (Олег Д.).

Досліджувані поєднують між собою почергово різні елементи конструктора і знаходять актуальні в даному випадку функціональні співвідношення, задуми шуканих конструкцій створюються шляхом комбінаторних перетворень цих структурних (функціональних) груп. Виокремились такі сфери спрямованості конструювання при створенні задумів, у процесі вивчення учнями умови задачі на вільне конструювання:

1) Механізми і машини (станки, двигуни, редуктори та ін.).

2) Побут:

- ручні знаряддя праці (лопата, молоток, пила та ін.);
- інші предмети із сфери побуту (меблі, зонти, гойдалка та ін.).

3) Іграшки:

- технічні (машинка, трактор, танк, літак та ін.);
- нетехнічні (ляльки, іграшки з паперу та ін.).

4) Природа (звірі, птахи, природні явища та ін.).

Розглянемо приклади розв'язання учнями задачі на вільне конструювання.

Сфера машин і механізмів: механізм для передачі обертального руху в судномоделях із скріпок, кнопки, олівця і леза; паперорізальна машина: олівець-дерев'яний вал, решта олівців – транспортер, із скріпок-ланцюгова передача, лезо-ніж для різання паперу.

Сфера ручних знарядь праці: молоток (олівець, гумка, булавка); сапка (лезо-олівець); лопата (лезо-олівець).

Сфера побуту: гойдалка (скріпки, олівці); лава (олівці).

Технічні іграшки: літак (олівці, скріпка), танк (гумка, кнопки).

Нетехнічні іграшки: метелик із дроту, гірлянди квітів із паперу, будинок і стільчик із паперу.

Сфера природи: риба (дрiт і кнопка), змія (дрiт і кнопка).

В процесі вивчення умови задачі, побудови задуму досліджуваний комбі-

нує наявні в конструкторі предмети, які при цьому є об'єктами-орієнтирами, аналогами відповідних структур і функцій.

Використання структурних властивостей наявної конструкції для створення наступних задумів є досить характерним при розв'язуванні учнями задачі на вільне конструювання, при цьому орієнтуючими знаками є для учнів структурні особливості предметів.

Попередні конструкції піддані комбінаторним перетворенням, складають основу наступних конструкцій, отже має місце комбінування більш чи менш віддалених аналогів.

Функціональне конструювання рідше застосовувалось при розв'язуванні учнями задач на вільне конструювання. Необхідною умовою функціонального конструювання є аналіз функціональних властивостей наявних предметів. Цей функціональний аналіз учні здійснюють, наприклад, таким чином: «гумка...м'яка, гнучка, еластична. Як і де її можна використовувати...Прокладка...Як прокладку десь у техніці...Лезо...можна щось різати...Якщо до нього приєднати довгу жердину, то матимемо пристрій для зрізання фруктів з високих дерев...Лезо металеве...можна його використати при виготовленні антени, наприклад, аеродрому. Цей метал буде краще приймати радіохвилі».

Ми розглянули два типи конструювання: структурне і функціональне. Однак аналіз експериментальних даних дозволяє виділити третій тип – структурно-функціональне конструювання, коли при створенні задуму приймаються до уваги і структурні, і функціональні властивості предметів. Наприклад, скребок для очищення стінок акваріума із олівця і леза, олівець з гумкою, гачок із скріпки для підвішування ялинкових іграшок.

Слід зазначити, що структурно-функціональне конструювання при розв'язуванні задач на вільне конструювання потребує досконалого аналізу і структурних, і функціональних особливостей комбінованих об'єктів, що становить складність для досліджуваних.

Як свідчать експериментальні дані, домінуючими прийомами конструювання при розв'язуванні учнями задач на вільне конструювання є попарне і множинне поєднання однакових об'єктів, поєднання (роз'єднання) ряду різнорідних об'єктів.

Приєм переорієнтації в просторі використовується учнями для надання наявним предметам властивостей, наявність яких дає можливість реалізувати ці предмети при побудові шуканої конструкції.

Заняття технікою значною мірою зумовлюють спрямованість процесу сприймання досліджуваними інформації за рахунок наявності високої динамічності образів технічних об'єктів, актуальних, як для самого досліджуваного, так і для розв'язування даної задачі (тобто, особистісно і задачно значущих), в даному випадку у досліджуваного є певна система шуканих вимог даної задачі, в достатній мірі актуальної для нього. В результаті співвіднесення цих вимог з умовами задачі на вільне конструювання сформульовані вимоги відображаються в елементах конструктора і певні елементи стають аналогами – орієнтирами – «центрами кристалізації» майбутніх конструкцій.

Причому, ці «центри кристалізації» – об'єкти-орієнтири утворюються в

результаті більш чи менш тривалого вивчення учнем структурних і функціональних властивостей розглядуваних об'єктів. І, якщо в ряді випадків аналогом-орієнтиром стає елемент конструктора, практично не підданий комбінаторним перетворенням, то в ряді інших випадків – об'єкт-орієнтир віднаходиться на одному з етапів перетворення наявних елементів конструктора, – в процесі реалізації того чи іншого прийому конструювання, коли об'єкти набувають нових структурних чи функціональних властивостей, що дозволяє розв'язуючому задачу побачити знайомі об'єкти неначе з іншої сторони і знайти серед них більш чи менш віддалені аналоги, які в решті-решт і стають об'єктами-орієнтирами, спрямовуючими подальше протікання процесу розв'язування задачі на вільне конструювання.

Після закінчення розв'язування задачі з метою отримання додаткової інформації про мотиваційну сферу учня ми звертались до досліджуваного з питанням, – чому він створив саме ці конструкції, і досліджуваний пояснював, у зв'язку з чим, на його думку, у нього з'явилась ідея створити кожен із запропонованих ним конструкцій.

Виявилось, що при розв'язуванні задачі на вільне конструювання спрямованість сприймання інформації визначається:

- прагненням побудувати конструкцію, відображаючи розв'язок задачі, обумовленої актуальною потребою (чи раніше не реалізованою);
- попереднім досвідом досліджуваних – змістом і обсягом знань, умінь, навичок. Із наявних у конструкторі деталей моделювались процеси і їх результати, які цікавлять учня або часто зустрічаються в його повсякденному житті.

Як свідчать експериментальні дані, комбінування більшою мірою присутнє на етапах розуміння умови задачі і перевірки її розв'язку, а задумами шуканих конструкцій є аналоги, менш піддані комбінаторним перетворенням (якщо задум визначається досвідом досліджуваного) і більш трансформовані, якщо досліджуваний за допомогою елементів конструктора знаходить розв'язок тривалий час нерозв'язаної задачі.

Таким чином при розв'язуванні учнями задачі на вільне конструювання мають місце такі етапи:

- 1) вивчення структурних і функціональних властивостей кожного з наявних об'єктів;
- 2) установлення співвідношень між групами цих об'єктів;
- 3) знаходження в наявних об'єктах орієнтуючих знаків, обумовлюючих утворення задуму;
- 4) реалізація конструктивних дій стосовно актуальних об'єктів, щоб максимально наблизити їх властивості до властивостей шуканих об'єктів;
- 5) створення задуму і його реалізація на практиці;
- 6) удосконалення отриманої конструкції або створення на її базі нової конструкції.

В змісті конструювання виявлені такі тенденції:

- 1) Елементи конструювання розглядалися і використовувалися як носії їх безпосередніх функцій. Результатами в даному випадку структурно-функціонального конструювання були конструкції, які мають корисне призначення, при цьому враховувались і структурні, і функціональні особливості предметів.

2) Елементами конструювання були структурні або функціональні властивості предметів, з яких складався конструктор. Ці предмети служили аналогами-орієнтирами відповідних властивостей. При цьому мали місце: структурне конструювання, коли конструктивні дії здійснювалися стосовно структурних властивостей предметів, і функціональне конструювання, коли предмети комбінувалися за їх функціональними характеристиками.

Що може дати розв'язування задач на вільне конструювання на заняттях технічних гуртків? Розв'язування таких задач сприяє не лише стимуляції творчого сприймання учнями нової інформації, а також дозволяє виявити певною мірою мотивацію їх творчої діяльності. На це питання можна відповісти словами Е. де Боно про відомого вченого Джеймса Максвелла: «Він міг у розпалі званого обіду, забувши про навколишніх, зайнятися грою зі столовим приладдям, променем світла, відбитим від склянки чи краплі води. Максвелл знав ціну гри: ще будучи підлітком, він почув лекцію одного художника, який досяг успіху саме за допомогою гри. З цього і почалася його наукова кар'єра. Граючись булавками і нитками, Максвелл встановив, як з їх допомогою можна накреслити овал, звідси прийшов до пояснення законів відбивання світла» [19, с. 93-94].

Вільне конструювання, будучи, по суті, грою, більш чи менш серйозною для кожного з учнів, сприяє знаходженню в добре відомих об'єктах і їх поєднаннях нових властивостей і адекватному їх використанню при розв'язуванні задач.

З метою дослідження творчого сприймання інформації був також проведений експеримент з використанням конструктора, до складу якого входили геометричні фігури (квадрати, трикутники, круги), різні за розміром і кольором.

На етапі сприймання умови задачі досліджуваній формулює на основі вихідних умов умови шукані. Як вважав С. Л. Рубінштейн, у процесі аналізу умов задачі вирізняються вихідні умови задачі як вони подані в первісному, словесному формулюванні – стартовий пункт процесу (аналізу та ін.), який приводив до розв'язування задачі, – і ті шукані умови, які безпосередньо пов'язані з її розв'язанням (здійснюваним через їх співвіднесення з вимогами задачі [137, с. 109-110]. Шукані вимоги формулюються, виходячи із змісту і обсягу знань, умінь і навичок, наявних у розв'язуючого задачу. При розв'язуванні цієї задачі на вільне конструювання перед досліджуваним ставилось те ж завдання, що і в попередньому експерименті, але спочатку пропонувалося внести будь-які зміни в наявну систему: на одній прямій лінії розкладені: один великий червоний квадрат, три великих жовті трикутники (в стовпчик), п'ять великих коричневих кругів (у стовпчик) – у такій послідовності предмети розкладалися експериментатором перед початком розв'язування задачі кожним досліджуваним. У другій частині експерименту дозволялося також брати із розміщеної поряд коробки аналогічні фігурки, в тому числі і такі, що відрізняються від розташованих перед досліджуваним за кольором і розміром. При цьому першими конструктивними діями досліджуваних стосовно до предметів конструктора була перестановка наявних цілих груп і складових елементів груп. Наприклад, досліджуваний Женя І. (авіамодельний гурток) починає розв'язування задачі із перестановок (нетрансформованих груп) (нумерація груп зліва направо): 1,2,3 – 1,3,2 – 3,2,1 – 2,3,1). Потім переходить до екстраполяції елементів. На початку

розв'язування задачі досліджувані, як правило, діють в межах основної групи фігур. Потім, для того, щоб внести нові зміни до наявної системи елементів конструктора, досліджувані вдаються до використання додаткових фігур: замінюють фігури основної групи на аналогічні, але більші або менші за розміром (тобто змінюють розміри об'єктів), в основному ж залучаються додаткові фігури для реалізації того чи іншого задуму. Наприклад, Ігор С. (судомодельний гурток) після того, як вивчив співвідношення між елементами основної групи (тобто розглядаємо перехід від першого етапу сприймання умови задачі до другого), приступив до вивчення зв'язків між додатковими елементами і елементами основної групи – взяв один маленький круг, по чергово приєднав до різних елементів основної групи, потім спробував приєднати таким же чином маленький трикутник і в результаті досліджуваній складає «автомобіль».

Отже, в процесі оперування фігурами досліджуваній вивчає особливості взаємозв'язку між іншими і на певному етапі відбувається ототожнення цих фігур і груп, з них складених, з наявними в інтелектуальному потенціалі досліджуваного поняттями і образами. Стимулом до ототожнення служить в даному випадку структурний орієнтир. Наприклад, круги – колеса – автомобіль.

Як правило, приступаючи до розв'язування задачі, досліджувані з метою побудови конструкцій використовують деталі із основної групи, потім поступово додають додаткові групи. При цьому основу конструкцій складають базові деталі і їх поєднання, а нові деталі не відіграють домінуючу роль на перших етапах їх використання. Отже, процес розв'язування цієї задачі можна розділити на етапи:

I – перестановка цілих груп запропонованих елементів, заміщення елементів однієї групи; комбінаторні дії (перестановка, переорієнтація в просторі, з'єднання, роз'єднання) з новоутвореними групами;

II – помічання в групі (групах) наявних елементів образів-орієнтирів відповідних аналогів → переформулювання умови задачі → утворення спрямованості конструктивних дій на створення задуму за знайденими об'єктами-орієнтирами. При цьому, утворені на першому етапі розв'язування задачі групи елементів виступають у якості базових, а додаткові (які не входять до основної групи) – відіграють другорядну роль.

Як бачимо, перевага даної експериментальної задачі полягає в тому, що її реалізація дозволяє «побачити в деталях» сам процес сприймання досліджуваним її початкових умов, особливо важливим є аналіз того підетапу цього процесу, який пов'язаний із знаходженням об'єкта-орієнтира, виконуючого системоутворюючу функцію стосовно спрямованості, структурованості процесу сприймання інформації, структурно-функціонального аналізу розглядуваних елементів конструювання.

Приймаючи до уваги результати розв'язування задач на вільне конструювання, можна говорити про переважання структурного комбінування над функціональним на перших етапах розв'язування учнями технічних задач. Ми говоримо про реалізацію комбінування на перших етапах розв'язування творчої технічної задачі тому, що, як свідчать експериментальні дані, в процесі розв'язування задач комбінування використовується в основному при трансформації знайдених аналогів під час вивчення умови задачі, а також при удоско-

наленні задуму розв'язування задачі. Сам же задум розв'язування задачі створюється в основному за принципом аналогізування.

8.2. Сприймання інформації за умов її дефіциту

З метою вивчення впливу несприятливих чинників (а саме дефіциту інформації) на процес сприймання умови творчої задачі, на розробку задуму її розв'язання можуть бути реалізовані експериментальні завдання, які відповідають таким вимогам:

- 1) шукані експериментальні завдання мають давати можливість реалізуватись творчому сприйманню інформації в широкому розумінні цього слова;
- 2) мають орієнтувати досліджуваних на знаходження єдиного вірного варіанту розв'язку;
- 3) разом з тим вони мають передбачити можливість продукування великої кількості варіантів розв'язку, в залежності від творчоскості дитини;
- 4) мають сприяти реалізації знань, умінь, навичок, актуальних для знаходження шуканого задуму;
- 5) давати можливість реалізуватись проявам стратегій, тактик, характерних для досліджуваного і актуальних для розуміння та розв'язування експериментальних задач;
- 6) бути доступними для розв'язування дітьми даної вікової групи.

У зв'язку із вищезазначеним, експериментальним може бути, зокрема, завдання, розроблене доктором психологічних наук О. І. Кульчицькою. В його основу покладено перші три малюнки із серії малюнків, на яких зображено гумористичну історію “Полювання на крокодила” художником Еммануелем Пуанкаре (Каран д'Аш). Перед учнем ставиться завдання уважно роздивитись три картинки і описати: 1. Що тут відбувається? 2. Чим все це закінчиться? 3. Що думає кожна з дійових осіб?

В чому полягають особливості сприймання і розуміння учнями початкових умов задачі про крокодила? Початкові умови можуть бути трансформовані в шукані без належного врахування заданих структурно-функціональних умов ситуації. Так, наприклад, учень, вивчаючи умову задачі, аналізує властивості заданих в ситуації об'єктів і не помічає важливих їх властивостей. А саме: констатує, що собака буде заганяти крокодила в трубу. Тоді фермер закриє кришку, і крокодил опиниться в пастці.

Сама форма подання створеного досліджуваним сюжету може бути традиційною, разом з тим, деякі учні можуть прагнути подати сконструйований сюжет у нетрадиційній формі, наприклад, у формі діалогу (зокрема, як це має місце у мультфільмах). Тобто сюжет яскраво змальований в діалозі героїв, однак про те, як саме собачка заманила крокодила в трубу, в розповіді не говориться. Отже, в даному випадку при побудові задуму має місце реалізація аналога із повсякденного життя: аналогом є форма подання (побудови) розповіді.

Досліджувані по-різному можуть формулювати саму мету приходу героїв до річки, тобто шукані умови задачі. Наприклад: “Дядько Іван пішов на лови крокодила, щоб визначити, як він бачить”. При цьому сама розповідь досліджу-

ваного може обмежуватись лише констатацією факту піймання крокодила. Приклад невірною розуміння початкових умов задачі про крокодила: «Чоловік привіз крокодила до річки, щоб він поплавав». Мета приходу до річки може формулюватись як «провітрити бак». Далі події описуються як нещасний випадок, який закінчився потраплянням крокодила в бак.

Задача виявляється розв'язаною вірно, якщо досліджуваний вибирає в якості домінуючого орієнтира таку важливу складову графічно зображеної умови задачі, як маленький отвір у трубі. Функція цього отвору – дати можливість собачці вилізти із труби після того, як вона заманить у пастку крокодила. Однак в результаті неухважного вивчення умови задачі таким орієнтиром може стати інший об'єкт. Ним може стати, наприклад, такий об'єкт: «людина щось читає». І сюжет будується наприклад таким чином: «Мисливець на крокодилів полював на них за допомогою собачки, яка своїм голосом виманювала крокодила з води, та спеціальної зброї, з якої він стріляв. Однак зброя зіпсувалась, і мисливець був вимушений купити іншу».

Ігнорування досліджуванним детального аналізу властивостей труби веде до конструювання суто описового характеру розповіді. Однак такий тип розповіді є по-своєму цікавим, оскільки в ньому всі дійові особи залишаються живими. Прояви екологічного мислення, гуманного ставлення до природи досить часто мають місце в творчості учнів.

Якщо в ідеальному кінцевому розв'язку собака сам виконує функцію приманки для крокодила, то у неоптимальних варіантах він реалізує протилежну функцію: всупереч сподівань хазяїна прагне врятувати крокодила. Такі розв'язки певною мірою можна вважати проявами реконструювання в перцептивно-мисленнєвій діяльності учнів, зумовленими життєвою позицією дитини, її ставленням до природи, навколишнього середовища взагалі.

Досліджувані – 51 гуртківець (учні 10-11 класів з різних областей України) табору «Юний натураліст» Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОН України.

Можна говорити про прояви двох основних типів творчого сприймання інформації учнями при розв'язуванні даної експериментальної задачі, які відрізняються між собою, так би мовити, «системою координат», з позиції якої досліджуваний розглядає запропоновану йому задачну ситуацію.

Перший тип творчого сприймання інформації характеризується тенденцією до аналізу досліджуванним умови задачі з позицій технічного конструювання. При цьому перший тип творчого сприймання інформації проявляється на трьох рівнях.

Першим рівнем прояву творчого сприймання інформації першого типу є розуміння учнем того, що собака може служити приманкою для крокодила. Для ряду учнів цей рівень залишається остаточним, оскільки вони вважають трубу гарматою, з якої чоловік стрілятиме по приманеному собакою крокодилу, щоб захистити собаку від крокодила чи щоб вполювати крокодила.

Другий рівень прояву творчого сприймання інформації першого типу має місце, коли розв'язуючий задачу вважає трубу пасткою для крокодила.

Третій рівень прояву творчого сприймання інформації першого типу ха-

рактизується подальшим поглибленням розуміння задачі: йде подальше вивчення ситуативно-функціональних властивостей об'єктів, зображених на малюнку. При цьому маленький отвір на трубі інтерпретується як такий, через який може вистрибнути собака після того, як заманить крокодила до пастки.

Другий тип творчого сприймання інформації характеризується тим, що в процесі його реалізації задуми розв'язування задачі будуються, виходячи не із умов, закладених у зображеній задачній ситуації, а із досвіду, знань, умінь, навичок, мотиваційної сфери розв'язуючого задачу, які знаходять проекцію в певних елементах зображеної задачної ситуації. В такий спосіб вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією інформаційних впливів на учня із зовнішнього світу чи її внутрішнього світу. Так, зокрема, експериментальне завдання може розв'язуватися учнями на основі моральної системи координат, а, отже, системоутворюючими при цьому є моральні орієнтири, і в результаті робота школярів спрямовується на створення:

– агресивно орієнтованого задуму, трагічний характер якого обумовлений умисними діями дійових осіб (*перший рівень* творчого сприймання інформації другого типу);

– задуму, трагічне забарвлення якого обумовлене спонтанним розвитком ситуації (*другий рівень* творчого сприймання інформації другого типу);

– нейтрально орієнтованого задуму (спонтанно виникла драматична ситуація з благополучним кінцем – всі дійові особи живі, жодна з них не постраждала) (*третій рівень* творчого сприймання інформації другого типу).

– гуманістично-орієнтованого задуму, спрямованого на удосконалення ситуації, характеристики її конструктивних елементів (*четвертий рівень* творчого сприймання інформації другого типу).

За *четвертого рівня* творчого сприймання інформації розв'язуючий задачу виходить за межі технічної системи координат розгляду її вихідних умов. Він намагається знайти гуманне рішення проблеми, за якого ніхто б не постраждав. У результаті конструюються задуми, в яких собака рятує крокодила, мисливець стає переконливим противником полювання, всі дійові особи ситуації залишаються живими і здоровими.

Щодо процентних співвідношень кількості проявів конструктивної активності першого типу при розв'язуванні учнями експериментального завдання, то перший рівень виявився характерним для 11,9% досліджуваних, другий – для 7,8%, третій рівень – 1,9%.

Прояви конструктивної активності другого типу виявились для даної групи досліджуваних більш притаманними. Так, кількість розв'язків, в яких відображається: перший рівень конструктивної активності другого типу складає 11,7% від загальної кількості розв'язків, виконаних учнями; другий рівень – 17,8% ; третій рівень – 29,4%; четвертий рівень – 19,5%.

Домінування питомої ваги кількості розв'язків третього (нейтрально орієнтовані задуми – спонтанно організована драматична ситуація з благополучним завершенням) і четвертого рівня (гуманістично орієнтовані задуми, спрямовані на удосконалення ситуації, характеристики її конструктивних елементів) пояснюється тим, що досліджуваними, які розв'язували експериментальну за-

дачу, є юні натуралісти – учні, що кілька років займаються в гуртках еколого-натуралістичного спрямування, тож їх життєва позиція ґрунтується на прагненні охорони і збереження природи.

Саме тому, напевне, серед розв'язків, розроблених учнями, є задуми, створені на основі стратегії реконструювання. Так, сформульовані в задачі початкові умови деякі школярі трансформували в шукані умови, наприклад, наступним чином: «Чоловік котив контейнер з відходами, щоб викинути їх у річку», «Чоловік вирішив викинути відходи у річку. Прикотивши бочку, він відійшов і споглядав за видовищем, як забруднюється річка». При цьому задача може бути розв'язана, наприклад, на другому рівні другого типу конструктивної активності: «Крокодил загине, бо шкідливі відходи зроблять свою справу»; або на третьому рівні другого типу конструктивної активності: «Крокодил намагається захистити свою домівку і виганяє собаку, а чоловік навіть не думає про шкоду довкіллю, дбає лише про себе».

Слід зауважити, що дані щодо вищезазначених рівнів прояву творчого сприймання інформації даного учня можуть служити важливим джерелом знань про його внутрішній світ, про ті інформаційні потоки із зовнішнього світу, які детермінують його поведінку, взагалі задуми розв'язуваних ним задач, а описаний методичний засіб після відповідного доопрацювання може певною мірою виконувати роль проєктивного методичного засобу при вивченні особистості учня.

Отже, за умови дефіциту інформації при розв'язуванні задачі учні з метою побудови задуму реалізують об'єкти, які є для них досить актуалізованими (однак водночас учнем може не усвідомлюватись їх актуальність). Насамперед, це елементи інформаційного потоку із зовнішнього світу. Це та різнопланова інформація, яку отримує учень (активно чи пасивно) через засоби масової інформації (і в першу чергу телебачення), на уроках у школі, при здобуванні позашкільної освіти (гурткова робота), в процесі реалізації інших форм самоосвіти за інтересами. Сюди слід віднести також взаємодію з іншими людьми у повсякденному житті (спілкування з дітьми, з педагогами, з членами своєї сім'ї, з іншими дорослими людьми). Ця інформація певним чином трансформована в процесі її засвоєння, функціонує при вивченні вихідних умов задачі та розробці задумів їх розв'язання.

Також у створюваних учнями задумах знаходять проєкцію ті домінанти, що певним чином торкаються тих проблем, які хвилюють учня (усвідомлення яких, спогади про які чи просто наявність цих проблем здійснює деструктивний вплив на школяра). До цього блоку інформаційних впливів слід віднести й інші прояви інформаційного потоку, вектор якого спрямований із внутрішнього світу учня в сферу розв'язування актуальної задачі, духовні орієнтири, ціннісні орієнтації учня, його світоглядна, громадянська позиція та інші моральні регулятори його діяльності при розв'язуванні задачі.

При частковому здійсненні аналогічних інформаційних впливів інформація неначе “вкарбовується” в пам'ять школяра, стає основою для побудови алгоритмів реагування на певні проблемні ситуації, майже автоматично актуалізується за відповідних умов (зокрема, при наявності проблемної ситуації), починаючи від інформаційних елементів, що характеризують його обізнаність з

тих чи інших питань, навичок, способів дій, в т.ч. алгоритмізованих, аж до рівня системних утворень, до рівня стратегій діяльності.

При цьому вектор творчості може бути спрямований:

а) на самоствердження (перебуваючи на цьому рівні людина всім своїм життям щомиті прагне довести насамперед самій собі те, ким вона є в цьому світі);

б) на удосконалення зовнішнього світу (матеріальних об'єктів);

в) на удосконалення свого внутрішнього світу.

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

Розділ 9. СПРИЙМАННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

(*Е. В. Кіричевська*)

У зв'язку з актуалізацією релігійної проблематики в науці, а також в силу своєї специфічної спрямованості, зазначена тема, на нашу думку, представляє певний інтерес як в перспективах нового висвітлення та розвитку концепції творчого сприймання інформації, так і для психології творчості в цілому. При цьому видається важливим виділення методологічних принципів і підходів до загальнопсихологічного аналізу духовно-орієнтованих напрямків у творчості.

Релігійна сфера особлива, специфічна, багатозарова, амбівалентна.

9.1. Стратегіальний підхід у дослідженні процесу творчого сприймання релігійної інформації

Процес сприймання передбачає розуміння і засвоєння інформації. Об'єм сприймання інформаційного матеріалу у різних людей неоднаковий. Про це більш ґрунтовно і розширено говорить В.О. Моляко в одній із своїх праць: "Принципово важливо зайвий раз підкреслити постійний прояв синтетичної взаємодії психічних функцій із зміною домінант, коли те ж саме сприймання детерміноване не лише, так скажемо, тим, хто сприймає, але й усією сукупністю установок, особистісних диспозицій сприймаючого суб'єкта. Саме тому перцептивний творчий образ буде оригінальною сукупністю нових фіксацій, збережень і наявних у розпорядженні цього суб'єкта раніше сформованих образів та їх фрагментів [89, с. 7].

У межах проблематики творчого сприймання релігійної інформації ми намагалися сприяти подальшому розвитку основних положень системно-стратегіальної концепції діяльності, що виражаються в нижче викладених позиціях:

- Сприймання світу, а зрештою і вся інформація про нього, і та, що закладена в ньому самому, залежить від індивідуальних та особистісних характеристик тієї чи іншої особи, її суб'єктивних поглядів таїн.

- Сприймання не є чистим знанням про світ і здебільшого не є осмисленим ставленням до нього. Для суб'єкта сприймання світ – це природне середовище та поле власних його думок та відображень, віддзеркалень, відбиттів речей, явищ видимого й невидимого світу.

- Творче сприймання релігійної інформації – це взаємодія людини зі світом передусім через систему релігійних знаків, образів, символів, метафор, які сприяють його розумінню.

Наші положення виводилися з опорою на позицію, відповідно якій концепція творчого сприймання виступає в якості конструювання нових образів, нових картин світу найрізноманітнішого масштабу та суб'єктивної значущості. Людина цілеспрямовано конструює дійсність, відтак, конструювати означає цілеспрямовано відрізнити [102, с. 16].

Основним фактором творчої діяльності є продукти, адже саме вони ви-

ступають об'єктивними проявами творчості, що дають можливість їх аналізувати та інтерпретувати [102, с. 9.]. Відтак, у дослідженні будь-які продукти релігійної творчості розглядаються нами як певні інформаційні структури, більше того, вони розглядаються як джерела онтологічної інформації, що базуються на взаємозв'язку мистецтва, писемності, архітектури, арифметики і взагалі системи знаків, символів, образів, смислів. Релігійна інформація дуже різноманітна і охоплює зовнішні та внутрішні сторони життя людини. Проте, якщо йдеться про її сприйняття, слід зважати на наявність суб'єкта, здатного до цього. Суб'єктом свідомого сприйняття релігійної інформації може бути тільки людина. “Человек выступает как творение и творец, важно исследование его творческого восприятия” [102, с.15] – саме ця думка В.О. Моляко слугує основним вектором нашого дослідження із зазначенням того, що сам процес творчого сприймання розглядається як абсолютно автономний загалом процес розв'язання задачі, або одиничний процес розв'язання задачі “на сприймання”, відтак задача – об'єкт сприймання [102, с.14].

9.2. Категоріальні засади вивчення проблеми творчого сприймання релігійної інформації.

Отже, детальний розгляд проблеми починається з ключових категорій, передусім з поняття *інформації* та її видів, а відтак розглянемо специфіку, види та форми *релігійної інформації*.

Нині не існує єдиного визначення терміну “інформація”. З точки зору різних сфер знання, це поняття описується специфічним набором ознак. Отже, інформація, це сукупність даних, зафіксованих на матеріальному носії, збережених і поширених у часі і просторі. Естетичне, культурологічне розуміння терміну *інформація* в корені відрізняється від розуміння інформації в кібернетиці, фізиці, біології і т.п.. Для аналізу процесу сприймання найбільш важливими вважаються наступні загальні якісні властивості: об'єктивність, достовірність, повнота, точність, актуальність, корисність, цінність, своєчасність, зрозумілість, доступність, стислість і ін.

В цій роботі під *інформацією* розуміється повідомлення, зафіксоване штучно створеними знаками (чи знаковими системами), доступне сприйманню і розумінню аудиторією, на яку воно розраховане. При вивченні поняття *інформації* повинні враховуватися два різні аспекти: семіотичний і психологічний.

Сприймання інформації людиною розпочинається з відчуття, Відповідно, якщо відчуття – це відображення окремих властивостей предметів і явищ оточуючої дійсності, то сприймання – це наочно-образне відображення предметів і явищ дійсності в сукупності їх різних властивостей і характеристик, що діють у даний момент на органи чуття. Більше того, В.О. Моляко говорить про світовідчуження як інструмент сприймання та конструювання нових образів зовнішнього та внутрішнього світу [102, с. 16].

Продуктом сприймання завжди виступає більш-менш складний образ предмета. Згідно з сучасними уявленнями, інформація в центральній нервовій системі оцінюється за двома основними ознаками: фізичними властивостями

сигналів і значущістю повідомлень, що містяться в них. Обидва види оцінки пов'язані з діяльністю різних мозкових структур.

Ідентифікація об'єкту сприймання – це впізнавання стимулу як даного. Упізнавання об'єкта припускає формування його перцептивного образу і звірення його з раніше сформованими і збереженими в пам'яті “еталонами”, однак у пам'яті зберігається не один еталон, а деяка організована система безлічі образів. При цьому можливості людини при ідентифікації об'єкта досить обмежені. Збільшення ж числа різних ознак збільшує інформаційну місткість об'єкта. Людині рідко доводиться стикатися з одновимірними стимулами. Об'єкти сприймання, як правило, багатовимірні. При впізнаванні таких об'єктів вона може звірятися з різними системами оперативних алфавітів (тобто системами еталонних образів) – залежно від того, які ознаки виділяються як головні в процесі сприймання.

Декодування – завершальна фаза процесу пізнання і сприймання – в основному полягає в “перекладі” сприйманих знаків в ті одиниці внутрішньої мови, які безпосередньо пов'язані з уявленнями та мисленням. В свою чергу, розуміння – це специфічний пізнавальний процес, складне, ієрархічно побудоване психічне відображення об'єктів пізнання, в результаті якого створюються нові і відтворюються старі, але у новому баченні, емоційно забарвлені системи концептів і образів, що об'єднують у собі власне продукт цього відображення з відповідними елементами особистих знань.

До поняття *релігійна інформація* відноситься усе сказане про інформацію взагалі. Передусім зазначимо, що поняття *релігійна інформація* досить умовне, тому що види інформації, як відомо, диференціюються за основними групами аналізаторів, а в нашому випадку воно обумовлене оригінальністю контексту.

За авторським розумінням, *релігійна інформація* – це інформація, яка носить релігійний контекст, має ідеологічне значення, містить відомості про метафізичні форми та прояви існування-буття на різних рівнях духовного досвіду, метою якої є розкриття закодованого знаковими засобами догматичного і богословського змісту віри, що має певні власні джерела та способи сприймання, зберігання та передачі даних духовного та віроучительного характеру. Виникнення такого виду інформації обумовлено специфікою середовища, в якому вона функціонує у межах та поза її межами, та має власні форми представлення, а саме: за джерелом виникнення – акустичну (церковна музика – орган, дзвін, церковні піснеспіви псалмів, ірмосів, тощо), за способом сприймання – візуальну (ікони, релігійні картини, скульптурні композиції, церковна архітектура), текстову, як окрему, самотійну, а не у складі візуальної, (друковані джерела догматичного, богословського, віроучительного та літургійного спрямування), яка в свою чергу відноситься до невербального виду комунікації; та аудіальну (проповідь, настановлення, душепопечительство), яка у певному контексті може сприйматися як вербальний вид релігійної комунікації.

Слід зазначити, що 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 спрямова-

ності. 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. 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. 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. Можна сказати, що наша реальність – це комплекс інформаційних структур, однією з яких є інформаційна структура релігійних знань і законів.

Дослідження психологічних особливостей творчого сприймання релігійної інформації неможливе без визначення категорії *духовності*. Ми вважаємо, що духовність у психологічному сенсі може сприйматися як вид творчості, оскільки вона завжди є пізнанням особистістю своєї істинної природи, процесом освоєння в духовному акті цілісної свідомості. Творчий процес самопізнання виступає як екстеріоризація духовності. Таким чином, духовність і творчість можна розглядати як однорідні, якщо можна так сказати, родинні, проте не тотожні, ні в якому разі не взаємозамінні категорії.

Опорні тези нашого дослідження полягають в наступному: 1) духовність – це продукт і результат активності та релігійної творчості особистості; 2) творчість теологічна та метафізична. Зазначимо, що в контексті нашої концепції наукова та релігійна інтерпретації феномена творчості не суперечать одна одній, проявляючи схожі принципи і загальну природу творчості, виражену в новому осягненні світу. В нашій роботі ми відштовхуємося від класичного визначення цього терміну, сформульованого автором системно-стратегіальної концепції творчості В.О. Моляко, а саме: творчість – це діяльність, результатом якої є одержання нового (або частково нового) продукту в широкому розумінні цього слова – думки, ідеї, задуму, проекту твору будь-якого жанру або масштабу. Творчість є головною ознакою людської сутності. Саме спроможність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює своєрідність її психології [88, с. 5-6].

Описати феномен релігійної творчості за допомогою звичних понять і категорій неможливо, як неможливо стандартизованими методами прослідкувати та описати процес сприймання продукту і результату релігійної творчості особистості. Творче сприймання релігійної інформації, закодованої в продуктах сакрального характеру (ікони, хрести, дзвони, архітектура, книги, проповіді, повчальні послання, піснеспіви і т. п.), – це завжди співпраця людини із світом. На нашу думку, передусім це відбувається через систему релігійних знаків, образів, символів, метафор, які сприяють розумінню їх значення і смислу.

9.3. *Сприймання релігійної інформації через образ, символ, знак*

Відтак релігійна творчість, яка знаходить своє відображення у продуктах творчості, себто в мистецтві, яке прийнято називати сакральним, нами розглядається як інформація, викладена, зокрема, в архітектурі, на стінах, закликаючи до діалогу. Мистецтво також представляється нам у якості писемності, ази якої ми хотіли би збагнути у нашому дослідженні. Для нас важливо зрозуміти, як із окремих сюжетів складається велика інформаційна надсистема християнської релігійної творчості, про що саме і як саме вона намагається до нас, нащадків, промовляти.

Логічним продовженням вивчення “мови” релігійної творчості є спроба зрозуміти догматичні особливості та правила зображень, а також смислове навантаження зображувальних символів та образів. Отже, релігійна творчість споріднена з писемністю, арифметикою і системою символів – і саме це виступає, на нашу думку, інформаційним простором, який покликаний говорити крізь віки, в цьому джерело його глибинного психологічного сенсу.

Біблія – головна книга релігійного знання визнає авраамічних релігій, здебільшого сприймається як джерело богослов'я та повчання, а тому помилково її розглядати як збірку текстів із богословськими коментарями. Вона здебільшого є книгою образів, а не набором абстрактних понять чи тем, тому, на нашу думку, зміст Біблії розкривається, як правило, знаками, символами, образами; розповіді, притчі, проповіді, міркування мудреців, картини майбутнього, тлумачення подій минулого виражаються переважно образами. Дуже рідко вони подаються з допомогою абстрактної чи спеціальної термінології.

Чому Біблія подає істину з допомогою образів? Тому що людина створює у своїй уяві образи і користується ними більшою мірою, ніж здається. Образи спрямовують і формують мислення. Людина надає певну форму реальності за допомогою образів, аналогій, метафор.

Образи відіграють важливу роль у світосприйманні людини, яке визначається не лише сприйнятими ідеями, а й також побаченими образами або почутими історіями.

Дослідження показали, що півкулі головного мозку по-різному реагують на різні подразники: ліва півкуля відповідає за здатність до аналітичного, логічного мислення, права півкуля відповідає за візуальні та інші сенсорні процеси, керує емоціям, тим самим дає можливість сприймати гумор та метафоричні образи. Емоційно нейтральні концепції та поняття потужніше впливають на ліву півкулю, а слова, що мають образне та емоційне навантаження – на праву півкулю.

Образом може бути будь-яке слово, яке означає конкретну річ, а також конкретне поняття або дію. *Образом* стає будь-який предмет або будь-яка дія, які ми можемо уявити.

Образне висловлювання вимагає від сприймаючого подвійного сприймання, оскільки образ розуміється як у прямому смислі, максимально близькому досвіду особистості, так і у взаємозв'язку викликаних ним почуттів з іншими відчуттями. Наприклад, при погляді на воду виникають асоціації із свіжіс-

ттю, підтримкою життєвих сил і тому подібне. Найбільш примітивна форма такого взаємозв'язку виражається в тому, з якими саме умовами (хорошими чи поганими) цей досвід асоціюється.

Відтак, коли аналізується біблійний чи інший релігійний образ, передусім слід відповісти на питання: у чому саме полягає його буквальний смисл, із чим асоціюється цей образ? Перше запитання звернене до правої півкулі головного мозку, тобто до тієї, що реагує на конкретні складові певної релігійної інформації. Відповідь на друге запитання приводить до виявлення смислу, який міститься в цьому інформаційному повідомленні, та пов'язаних з ним асоціацій та конотацій. Якщо відсутній один з цих рівнів сприймання, розуміння релігійної інформації значно збіднюється. *Символ* – це образ, що виражає дещо більше у порівнянні з буквальним смислом слова. Він семантично більш навантажений, ніж просто образний вислів. Як правило, символіка є невід'ємною частиною тієї чи тієї культури [145, с. 14-17].

Отже, у найбільш широкому сенсі, автономному від богослов'я, *знак* можна визначити як засіб комунікаційного мислення та взаємодії. Базуючись на поданих визначеннях поняття “система”, під знаковою системою слід розуміти організовану множинність знаків із відношеннями та взаємозв'язками між ними, що утворюють певну цілісність. Із точки зору семіотики значення знаку можна визначити як інформацію, яку несе знак.

Метафора та порівняння виконують приблизно ту ж саму функцію, що і символ, і здебільшого ці фігури мовлення взаємозамінні без особливої зміни чи втрати смислу. *Порівняння* так само має на меті співставлення одного поняття з іншим, проте робить це співставлення більш реальним завдяки використанню слова *як* або його еквівалентів. Як метафора, так і порівняння є дворівневими висловлюваннями, в яких необхідно брати до уваги рівні прямого та переносного смислу. Спочатку потрібно уявити собі предмет, об'єкт, явище, будь-що у первинному, початковому, фізичному смислі і значенні, а потім перенести це значення на інше поняття. Зв'язок між цими частинами порівняння повинен бути не довільним й не випадковим, а жорстко логічним. Задля розуміння логіки метафори чи порівняння необхідно враховувати пряме значення образу, при цьому зважати, що вони (метафори та порівняння) – передусім є образами, а вже потім співставленнями [145, с. 14-17]. Дослідники релігійних знаків, символів, образів, метафор та ін. здебільшого обирають один із двох шляхів сприймання смислу, основним же завданням цього дослідження є досягнення рівноваги. З одного боку, деякі науковці спрямовують свої зусилля на розкриття первинного контексту образу, аби надати буквальне значення картині, проте не відповідають на запитання, які почуття або враження викликаються цим образом.

Образи вимагають тлумачення, і якщо релігійний образ залишається невчитлумаченим, виникає велика прогалина в його розумінні. Завдання релігійних образів полягає у тому, аби донести певну ідею, проте ця мета не досягається повною мірою, якщо вони залишаються на рівні вираження фізичних явищ. Недоліком є те, що відповідної уваги питанню про смисл образу, знака, символу не приділяється.

Проте ще в більшій мірі помилок протилежного характеру припускаються ті, хто ігноруючи буквальне значення образу, символу, знака, намагаються довести, що той чи інший образ, символ, знак означає в реальності.

Доцільно також розглянути останній термін у зв'язку із завданнями даного дослідження – архетип, образ або модель, що постійно зустрічається в літературі та житті. Архетип підпадає під одну з наступних категорій: або образ, або символ, або характерний персонаж.

Більшість релігійних образів, знаків та символів, представлених у нашому дослідженні, є архетипами. Їх розуміння допоможе провести аналогії між Біблією та іншими джерелами релігійного знання, а також між ними та життям. Це важливо, бо уявлення та звичаї у великій мірі змінюються в залежності від часу та місця, але архетипи залишаються основоположними категоріями буття, оскільки деякі розповсюджені символи та образи мають потенційно необмежену силу впливу. Створювані в уяві образи, які існують із прадавніх часів, є способом розуміння людської ситуації у всіх її аспектах.

Висновки. Отже, кожен сприймає і формулює присутність Бога в межах своєї суб'єктивності. Не знайдеться навіть декількох людей, релігійне сприймання яких було б ідентичним, у кожного не тільки своя глибина, але і своя емоційна забарвленість релігійного сприймання.

У наших дослідженнях було виявлено, що в юнацькому віці мають місце прояви творчого сприймання релігійної інформації, зокрема вміння здійснювати аналіз продуктів релігійної творчості знаково-символічної, образної, архетипічної форми презентації, здатність виділяти в них логічні та смислові зв'язки, утворюючи певну інформаційну цілісність на основі вже існуючих у досвіді реципієнта кодів сприймання.

З'ясовано, що розвиток сприймання юнаками інформаційного поля релігійного знання через розуміння символу, знаку, образу характеризує його як процес створення нових кодів сприймання. Нами також було встановлено, що у процесі формування творчого сприймання інформації, наявної у продуктах релігійної творчості, в юнацькому віці простежується дві тенденції: на первинному етапі стереотипізація, і на наступних етапах цілеспрямованого сприймання фіксуються стратегічні тенденції символізації, кодування, міфологізації. У ситуації постійного притоку інформації релігійного характеру у юнаків, під тиском її (інформації) надлишку, формується здатність до проявів творчого сприймання інформаційного поля релігії.

В ряді експериментальних досліджень нами було з'ясовано, що в юнацькому віці навичка самостійно виявляти та осмислювати образи, знаки, символи збагачує сприймання релігійної інформації, переводить його із розряду механічного в розряд творчого. Здатність розуміння студентами буквального смислу Біблії та інших джерел релігійної інформації є важливим, проте, завдяки розвитку в юнацькому віці творчого його сприймання, розвивається особлива здатність тлумачення непрямого та прихованого смислу через осмислення знаків, символів, образів.

Отже, суб'єктивність та об'єктивність релігійного творчого світосприймання, співвідношення релігійного досвіду та віри не лише обумовлюють можливість, але і актуалізують необхідність вивчення релігійної творчості особистості.

Розділ 10. СПРИЙМАННЯ СТУДЕНТАМИ РЕКЛАМНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

(М. В. Кокарєва)

Психологічні дослідження пізнавальної сфери особистості не втрачають своєї актуальності. Попри численні напрацювання у цьому напрямку, залишається багато відкритих питань. Для сучасного інформаційного простору властиві зростання обсягів інформації (далеко не завжди якісної), яку необхідно опрацювати людині, виникнення нових інформаційних технологій, засобів спілкування та передачі інформації. Поширення реклами у засобах масової інформації викликає необхідність дослідження психологічних особливостей її сприймання.

Насиченість сучасних визначень понять «реклама» та «рекламна інформація» комерційним змістом звужує діапазон можливих досліджень та дозволяє розглядати суб'єкта сприймання лише у ролі споживача. Вивчення проблеми сприймання рекламної інформації не з точки зору її ефективності задля підвищення попиту на певний товар чи послугу, а з метою дослідження особливостей сприймання як пізнавального процесу, передбачає менш традиційний підхід, а саме – визначення проявів творчості при сприйманні рекламної інформації в юнацькому віці. Його реалізація є можливою у таких чотирьох аспектах:

- 1) виявлення ознак творчості у самому процесі сприймання;
- 2) визначення характеристик сприймання творчої особистості;
- 3) виявлення ознак об'єкта сприймання, які спонукають глядача до творчості;
- 4) визначення вікових особливостей, які найбільшою мірою реалізуються у процесі сприймання рекламної інформації та мають відношення до творчості.

Розглянемо кожен з цих аспектів більш детально. Стосовно визначення ознак творчості у самому процесі сприймання звернемося до концепції творчого сприймання В. О. Моляко. Під сприйманням розуміється цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється та інтерпретується об'єктивна реальність у різних модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка нерозривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – в першу чергу); під творчим сприйманням розуміється саме процес (і його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який у більш або менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [89].

Згідно цієї концепції визначаються такі два основних варіанти прояву творчого сприймання: це сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитися обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак та ін. Стверджується, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) – буде творчим, оскільки теорія

творчості базується на плинності як об'єктивної інформації, яку ми сприймаємо, так само й на плинності наших психічних процесів [100].

Властивості сприймання набувають як творчих, так і репродуктивних характеристик, оскільки відомо, що такі властивості сприймання, як константність та вибірковість, можуть обмежувати сприймання навколишньої дійсності. Вибірковість може обмежувати діапазон сприйманих ознак та сприяти створенню хибних вражень, константність – шляхом створення стереотипів, що для сприймання рекламної інформації є дуже суттєвим, адже застосування стереотипів є одним з поширених прийомів психологічного впливу на глядача.

Наступний аспект дослідження проявів творчості при сприйманні рекламної інформації в юнацькому віці передбачає визначення характеристик сприймання творчої особистості. Узагальнивши результати досліджень, присвячених вивченню творчої особистості, Є. П. Ільїн у своїй роботі [54] виокремлює особливості сприймання, які їй властиві:

- 1) незвичайна чутливість до субсенсорних підказок;
- 2) вміння бачити неточності, дефекти, незвичність унікальність властивостей об'єктів;
- 3) здібність бачити частковий перетин ознак предметів, між якими немає явного зв'язку (синтетичність сприймання, що дозволяє встановлювати подібність там, де для аналітичного типу сприймання вона повністю відсутня);
- 4) інстинктивне бачення головного, суттєвого, здібність до бачення майбутнього перетворення, нового застосування об'єкту;
- 5) спонтанність сприймання, свобода від фіксованої установки та константності;
- 6) привабливість невизначених, асиметричних, складних об'єктів, які за допомогою уяви більш гармонійно впорядковуються [54].

Зосереджуючи увагу на виявленні ознак об'єкта сприймання, що спонукають глядача до творчості, варто звернути увагу на якість рекламної інформації. Рекламні повідомлення низької якості побудовано таким чином, щоб той, хто їх сприймає, з якомога меншою ймовірністю проявив будь-яку активність, окрім нестримного бажання придбати рекламований товар. Тоді як адекватне застосування художніх образів у рекламі та її якісне виконання може навіть викликати естетичне задоволення від її сприймання. На жаль, у сучасному інформаційному просторі домінує реклама низької якості, оскільки створення якісної реклами потребує професійності виконавців, суттєвих матеріальних витрат та поваги до адресатів.

На існуванні протиріччя між необхідністю лаконічності та, в той же час, дієвості художніх образів у створенні реклами наголошують, зокрема, П. О. Кудін, Б. Ф. Ломов та О. О. Мітькін [67], розглядаючи структуру плакату. «Прагнення до лаконічності й дохідливості може призвести до збіднення художніх прийомів, тобто до штампу, що само по собі є недопустимим. Однозначність інформації, яка передається, загрожує позбавити глядача можливості співтворчості й відводить від варіантності трактовок мови образів» [67, с. 51-52].

Перейдемо до розгляду вікових особливостей, що найбільшою мірою реалізуються в процесі сприймання рекламної інформації та мають відношення до

творчості. Розвиток сприймання в юнацькому віці набуває своїх характерних ознак, серед яких інтелектуалізація, опосередкованість попереднім досвідом, знаннями і досягненнями в розвитку мислення, розуміння [64]. Також характерною особливістю юнацького віку, суттєвою у контексті дослідження психологічних особливостей сприймання рекламної інформації на цьому віковому рівні, є формування світогляду. На думку Г. С. Костюка, світогляд – це «система поглядів на світ, суспільне життя, його минуле й майбутнє, мораль, науку, мистецтво, на людину і сенс її життя <...> Формування світогляду, пов'язане з потребою самовизначення, породжує певну спрямованість особистості старшого школяра й позначається на всіх психічних процесах і функціях» [64, с. 248].

Оскільки однією з основних характеристик світогляду, яка формується в юнацькому віці, є адекватність та глибина відображення об'єктивного світу, системність поглядів на світ, вміння адекватно ставитися до інформації рекламного змісту є надзвичайно важливим для студентів. Відображення рекламними повідомленнями образів рекламованих предметів чи послуг, які не повною мірою або хибно створюють уявлення про навколишній світ, можуть суттєво позначитися на формуванні світогляду в юнацькому віці. У той же час, інтелектуалізація сприймання та понятійне пізнання, а також творча спрямованість особистості в юнацькому віці можуть сприяти конструктивному сприйманню рекламної інформації.

Задля визначення показників сприймання реклами ми застосували розроблений нами опитувальник «Сприйнятливості до реклами» [63].

Для визначення творчої спрямованості студентів було застосовано опитувальник особистісних творчих характеристик Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [158], який дозволив визначити наступні показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву. Схильність до ризику має такі прояви: конструктивне сприйняття критики, припущення можливості невдачі; намагання висувати припущення; діяти у неструктурованих умовах; захищати власні цілі. Складність (комплексність) проявляється в пошуку багатьох альтернатив; баченні різниці між тим, що є, і тим, що могло б бути; прагненні привести в порядок невпорядковане; аналізувати складні проблеми, сумніватися в єдиному вірному рішенні. Проявами допитливості є гра ідеями, пошук виходу з невизначених ситуацій, цікавість до загадок, головоломок; роздуми над прихованим сенсом явищ. Уява проявляється у здатності до візуалізації, довірі до інтуїції [158, с.12].

З метою діагностики творчого сприймання нами проведено методику «Сприймання крапки» (варіанти – одна крапка, дві, три та багато крапок), яка розробляється лабораторією психології творчості [див.128], визначено діагностичні показники творчого сприймання.

Виявлено такі тенденції у творчому сприйманні студентами крапки:

1. Сприймання крапки як центрального, ключового елементу зображення / сприймання крапки як несуттєвої деталі, вписаної в малюнок;
2. Сприймання завдання як творчого / орієнтація на виконання завдання «аби як» (прояву цієї тенденції сприяло також формулювання задачі для досліджуваних, яке можна охарактеризувати високим ступенем невизначеності, а

саме «Домалюйте, що вважаєте за потрібне», без пояснення мети завдання. Це, на наш погляд, сприяло вибору студентами власного шляху виконання завдання, а саме – шляху економії зусиль та вибору найбільш елементарного вирішення задачі, або ж, навпаки, максимальному вияву творчих здібностей);

3. Відображення на малюнку професійної спрямованості досліджуваних;

4. Відображення на малюнку особистих вподобань студентів.

Також ми виокремили групу малюнків, у яких є негативний зміст, що супроводжується високим показником прояву творчості (за критеріями оригінальності та деталізації малюнків) та майже повною відсутністю естетичного компоненту. На нашу думку, зафіксована особливість сприймання крапки є доволі суперечливою і на неї необхідно звернути увагу в подальших дослідженнях, оскільки, оцінюючи творчість за формальними показниками, змістовні здебільшого залишаються поза увагою дослідників.

У творчому сприйманні студентами двох, трьох та багатьох крапок разом із зазначеними тенденціями варто відзначити таку особливість, як композиція малюнку. В найпростіших випадках студенти просто з'єднують між собою крапки, щоб утворилося певне зображення, а серед найбільш яскравих проявів творчості варто відзначити малюнки, у яких крапки виступають у якості ключових точок композиції. У проміжному варіанті з кожної крапки виводяться окремі малюнки, не об'єднані між собою у композицію, але в багатьох випадках об'єднані тематично, що відображається у назві малюнку.

Варто відзначити наявність естетичного компонента в роботах студентів. Він присутній приблизно в третині проаналізованих робіт. Цінним для діагностики творчого сприймання є наявність сюжету в малюнках, що властиво здебільшого роботам з вираженим композиційним компонентом.

У виконанні чотирьох завдань кожним із студентів виявлено наступні тенденції. Здебільшого всі чотири малюнки схожі стилістично, деякі – тематично. Виявлено тенденцію до збільшення наповненості аркуша паперу малюнком при збільшенні кількості крапок у завданні, хоча також є група малюнків, які за ступенем наповненості аркуша не відрізняються. Можна виокремити групу студентів, у роботах яких з кожним малюнком виявляється втрата інтересу до виконання завдання.

Дані, отримані за результатами цієї методики, добре співвідносяться з показниками творчої спрямованості студентів за попередньою методикою.

Для дослідження індивідуальних особливостей сприймання ми застосували опитувальник «Діагностика домінуючої перцептивної модальності» С. Єфремцева [163]. Він дозволяє визначити домінуючий канал сприймання у людини – візуальний, аудіальний чи кінестетичний.

Дослідження проводилося на базі Київського університету імені Бориса Грінченка (спеціальності «Психологія» та «Соціальна педагогіка»). Вибірку склали 48 студентів третього та четвертого років навчання.

Проаналізувавши співвідношення сприйнятливості студентів до рекламної інформації (під сприйнятливістю ми розуміємо ступінь реагування студентів на інформацію рекламного змісту) та їх творчої спрямованості, на основі отриманих емпіричних даних нами визначено чотири типи сприймання студен-

тами інформації рекламного змісту.

Перший тип характеризується високим рівнем творчості та високою сприйнятливістю до рекламної інформації.

Другий тип – високим рівнем творчості та низькою сприйнятливістю до рекламної інформації.

Третій тип – низьким рівнем творчості та високою сприйнятливістю до інформації рекламного змісту.

Четвертий тип – низьким рівнем творчості та низькою сприйнятливістю до рекламної інформації.

Підставою для такої класифікації була майже повна відсутність кореляційного зв'язку між цими показниками ($r=0,11$), що, враховуючи теоретичний зв'язок між ними (згідно концепції творчого сприймання В. О. Моляко), свідчить про їх ортогональне співвідношення.

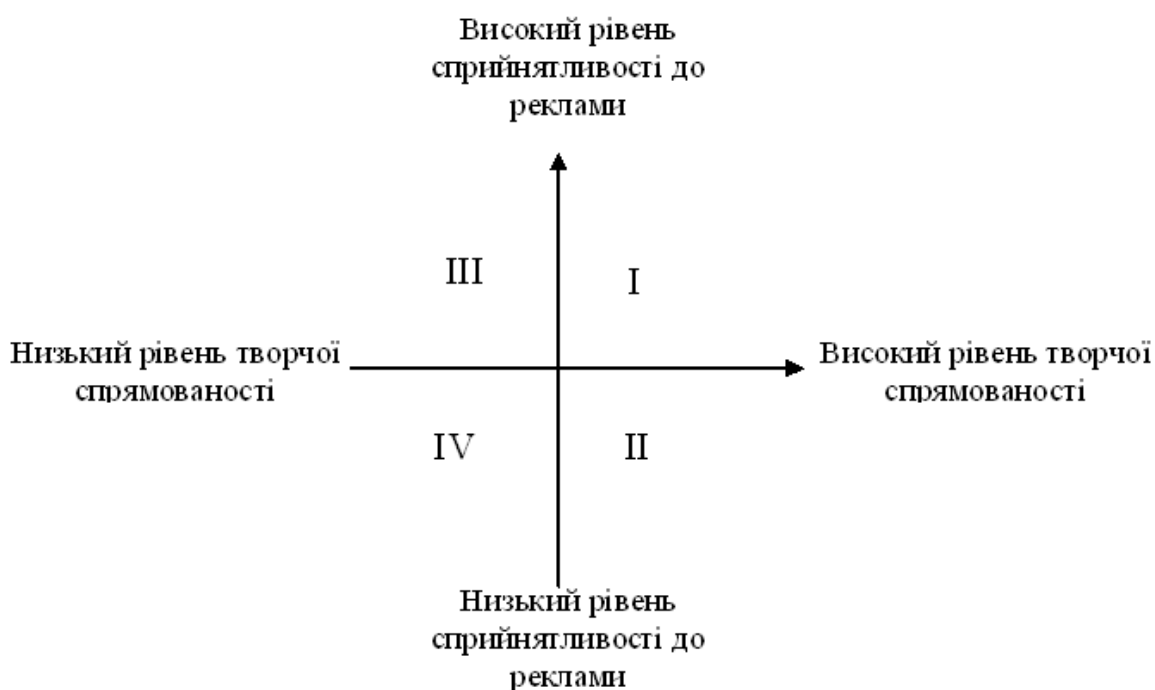


Рис. 1.

Типи сприймання студентами інформації рекламного змісту

Охарактеризуємо більш детально кожний з визначених типів сприймання студентами рекламної інформації.

Схильність аналізувати складні задачі дозволяє студентам, які належать до *першого типу*, розрізнити якісну та неякісну інформацію, виявляти в ній конструктивне, те, що може бути корисним для побудови власної картини світу та налагодження соціального та побутового комфорту. Схильність до ризику дозволяє студентам, яким властивий цей тип сприймання, приймати можливі непередбачувані наслідки від вибору скористатися рекламованими товаром чи послугою. У допитливих студентів рекламна інформація може викликати зацікавлення, бажання розібратися, перевірити її достовірність. Допитливі студенти з високою сприйнятливістю до інформації рекламного змісту реагують на все оригінальне, незвичне, на рекламу повністю нових товарів/послуг. Уява дозволяє студентам самостійно доповнювати (можливо не завжди вірно) ту інформа-

цію, якої у рекламному повідомленні не вистачає.

При необхідності вибору певного товару чи послуги, студенти, яким властивий *другий тип* сприймання, меншою мірою керуються інформацією, одержаною з рекламних повідомлень. Вони здебільшого цікавляться реальними властивостями необхідного товару чи послуги, їх відповідністю самостійно сформованим критеріям.

Студенти, яким властивий *третій тип* сприймання, найбільше реагують на рекламу повністю нових товарів/послуг. Проте низька схильність до ризику, допитливість, уява та схильність розбиратися у складних задачах може блокувати вибір нових рекламованих товарів та послуг, залишаючи бажання їх придбати не реалізованим.

Студенти, яким властивий *четвертий тип* сприймання, відрізняються недовірою до інформації рекламного змісту, її запереченням, відторгненням, ставленням до неї, як до абсолютно некорисної. Вони швидше будуть користуватися вже знайомими товарами та послугами, ніж шукатимуть щось нове.

Також визначені типи сприймання відрізняються за чутливістю до візуальної та звукової інформації. А саме – найвищу чутливість виявлено у першого типу, а найнижчу – у четвертого. Стосовно третього типу встановлено, що чутливість до візуальної інформації є більшою, ніж до звукової.

Таким чином, у нашій роботі застосовано типологічний підхід до дослідження сприймання рекламної інформації. На основі проведеного дослідження розроблені практичні рекомендації для студентів, що сприймають рекламну інформацію, і для тих, кому необхідно ефективно презентувати певну інформацію, які будуть представлені у методичних рекомендаціях «Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях» лабораторії психології творчості.

Розділ 11. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО УСПІШНІСТЬ ЛЮДИНИ

(В. В. Москаленко)

11.1. Теоретико-методологічні засади дослідження особливостей соціальних уявлень студентської молоді про успішність людини

Соціальні уявлення – основна категорія когнітивної соціальної психології, яка пов'язана із французькою дослідницькою школою соціальних репрезентацій (С. Московічі, Ж.- П. Кодол, Д. Жоделе та ін.). Згідно з авторами цього психологічного напрямку, соціальні уявлення – це суспільна (колективна) свідомість, в якій взаємодіють на рівні здорового глузду різні переконання, ідеологічні погляди, наукові та побутові знання, що розкривають і в дечому складають соціальну реальність, яка впливає на життєдіяльність індивідів. Соціальні уявлення являють собою ту сторону психічного, яке безпосередньо детермінується соціальними умовами людей. Це є уявлення людей про різні сторони життя, що існують не як окремі думки окремих індивідів, а як уявлення члена соціальної групи, класу. Соціальні уявлення – це такий спосіб пізнання, що припускає когнітивну активність індивіда і груп, яка дозволяє їм зафіксувати свою позицію по відношенню до ситуації, подій, об'єктів і повідомлень.

Багатогранність та складність процесу закономірностей становлення соціальних уявлень про успішну людину передбачає необхідність розглядання його в різних ракурсах. Цілком природно, що певний аспект розглядання проблем вимагатиме специфічного методологічного підходу до її розв'язання. Тому в питанні застосування методології в дослідженні феномену соціальних уявлень доречним підкреслити розуміння методології як системи методологічних підходів (концепцій), що означає, по-перше, що необхідно враховувати багатоаспектність аналізу цього феномену, ракурси, які тільки в їх сукупності створюють цілісну його картину; по-друге, розглядати механізми інтеграції цієї цілісності; по-третє, розуміти багатовимірність цього феномену, що зобов'язує дослідника використовувати різні системи вимірювання у його дослідженні; по-четверте, враховувати те, що з розвитком суспільства і науки, методологічні підходи в науковому аналізі можуть удосконалюватись або повністю змінюватись з часом, тому методологічну систему дослідження соціальних уявлень про успішну людину потрібно розглядати з позицій релятивності.

В дослідженні соціальних уявлень студентів про успішну людину ми спираємось, головним чином на методологічні принципи теорії соціальних репрезентацій С. Московічі.

11.2. Емпіричне дослідження чинників становлення соціальних уявлень про успішну людину у студентській молоді

В організації дослідження ми керувались тим, що феномен соціальних уявлень успішної людини студентської молоді є багатоманітним, складним, що зумовлює його функціонування через безліч взаємопов'язаних елементів.

В зв'язку з цим важливим питання дослідження нами зазначено аналіз змістовних характеристик структурних складових соціальних уявлень про успішну людину студентської молоді та їх конфігурацію, що визначає сутність досліджуваного феномену.

Нами було зроблено **припущення**, що індикатором образу соціально успішної людини як цілісності є домінуючий компонент в системному зв'язку його структурних компонентів, він же визначає тенденції розвитку соціальних уявлень про успішну людину студентської молоді.

Метою дослідження нами визначено аналіз змістовних характеристик структурних складових та їх взаємозв'язок у образі успішної людини студентської молоді.

Виходячи із поставленої мети та гіпотези дослідження, було виділено наступні **задачі дослідження**:

1. Визначити структурні складові образу успішної людини у студентської молоді та проаналізувати їх зміст.

2. З'ясувати взаємозв'язок структурних компонентів образу успішної людини у студентської молоді та визначити в ньому домінуючий компонент.

3. Проаналізувати особливості особистісної креативності студентської молоді. Встановити зв'язок отриманих даних з результатами дослідження змістовних характеристик образу соціально успішної людини.

Дослідження проводилось на **вибірці**, яку склали 120 студентів (60 студентів третього курсу Чернігівського державного технічного університету факультету соціальної роботи та 60 студентів третього курсу психологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка). Вік досліджуваних від 19 до 21 року, з яких 73 – жіночої і 47 чоловічої статі.

Для отримання емпіричних даних було застосовано наступні **методики**: опитувальник російської дослідниці А.Р.Тугушевої «Уявлення про соціальну успішність» [156], методика М.М.Пейсахова «Уявлення про соціально успішну людину»; розроблена нами анкета «Що означає для Вас життєвий успіх?». Для визначення особливостей особистісної креативності студентів застосовувалась методика О. Є. Туник[158] Згідно з побудованою нами програмою емпіричне дослідження проводилось у три етапи.

Перший етап здійснювався із застосуванням опитувальника: «Що означає для Вас життєвий успіх?». Студентам пропонувалось проранжувати за ступенем значущості (розподілити за місцями: 1-е, 2-е, 3-е ... до 9-го) наступні 9 факторів, які можуть забезпечити їм успіх в житті: мати високу, престижну посаду; мати хороше матеріальне забезпечення; займатися улюбленою справою; домагатись суспільного визнання, високих нагород; стати майстром своєї спра-

ви; жити, як хочеться, спокійно і весело; бути потрібним людям; мати хороших друзів; випадок, удача.

Цей етап дослідження був спрямований на осмислення студентами поставленої нами проблеми, що потрібно було для сприяння автентичності відповідей наших респондентів на тести, які пропонувались їм на наступних етапах.

На другому етапі дослідження було застосовано тест М. М. Пейсахова «Уявлення про соціальну успішність», який містить 80 речень, що характеризують позитивні якості людей. Застосування цієї методики було розраховано на те, щоб отримати якнайбільше інформації про складові образу соціально успішної людини, обсяг якої дозволяв би адекватніше описати його характеристики.

Респондентам пропонувалось відмітити ті якості, які, на їх думку, характеризують соціально успішну людину. За нашим припущенням, отримані відповіді сприятимуть виявленню ядерних та периферійних ознак структури образу успішної людини у студентської молоді.

На третьому етапі, на якому було передбачено з'ясування взаємозв'язку особливостей особистісної креативності та уявлень про соціально успішну людину студентської молоді, досліджувались особливості особистісної креативності (застосовувалась методика О. Є. Тунік). Результати порівнювались з даними структурних характеристик образу успішної людини, які було отримано на попередньому етапі. Було застосовано контент-аналіз висловлювань за результатами цільового опитування. В результаті було зроблено висновок про найбільш розповсюджені уявлення, а також про відмінності в уявленнях про успішну та неуспішну людину.

Аналіз відповідей за опитувальником А. Р. Тугушевої: «Уявлення про соціальну успішність» засвідчив, що загальна ідея, яка об'єднує уявлення студентів про соціальний успіх, полягає у розумінні різнобічності категорії успішності. Образ успішної людини наділяється студентами такими рисами: багато респондентів підкреслюють такі ознаки успішної людини як цілеспрямованість, задоволеність своїм соціальним оточенням, відчуття потрібності іншим людям, прагнення до лідерства, творча самореалізація, високий статус у суспільстві.

Відповіді на питання щодо розуміння студентами феномену «успішної людини» показали, що зміст цього поняття лежить в площині сучасного соціально-психологічного простору. Так, більшість студентів відмічають такі ознаки успішної людини як високий статус в суспільстві та високий рівень досягнень, налагодженість життя та «бути потрібним суспільству». Студентами відмічаються особливості особистості, яка є успішною. Зокрема, такі особистісні характеристики як оптимізм, цілеспрямованість, наполегливість, комунікабельність, впевненість в собі, урівноваженість, матеріальна незалежність та самореалізація. Якщо ж звернути увагу на те, як представлені уявлення студентів про неуспішну людину, то в них переважно вказуються особистісні характеристики. Отже, ми можемо зробити висновок, що успішність або неуспішність людини, на думку студентів, більшою мірою залежить від самої особистості.

Аналіз результатів, отриманих у відповідях на питання про зв'язок успішності зі щастям людини, показав, що в уявленнях студентів цей зв'язок існує, тобто все те, з чим пов'язана успішність і її результати, роблять людину щасливою. З аналізу

уявлень студентів про можливі шляхи досягнення успіху теж було зроблено висновок про високу значимість особистісних якостей людини для її успішності.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення конкретних характеристик особистості успішної людини в уявленнях студентів. З цією метою було застосовано тест «Вивчення самооцінки особистості» М. М. Пейсахова. В ньому пропонується чотири групи якостей, які стосуються наступних сфер: міжособистісних відносин, поведінки, діяльності та переживання і почуття. На першому етапі опитуваним пропонувалось вибрати якості, які, на їх думку, властиві успішній людині. На наступному етапі опитуваним пропонувалось з цих якостей відмітити ті, які є у самих опитуваних.

Аналіз результатів дослідження особливостей уявлень студентів про успішну людину в сфері міжособистісних відносин показав, що центральними рисами успішності в їх уявленнях є комунікативні здібності – уміння привабити людину, зрозуміти нюанси її поведінки (домінують такі якості як «щирість», «тактовність», «привітливість», «вимогливість», «відповідальність»). Порівнюючи результати, які характеризують образ успішної людини з оцінкою власних рис, було виявлено відмінності між ними. Особливо значимою виявилась різниця стосовно таких якостей як «ввічливість», «тактовність», «терпимість», «відповідальність», «вимогливість». В той час такі якості як «турботливість», «співчуття», «доброзичливість», «відвертість» майже співпадають.

Аналіз результатів дослідження особливостей уявлень студентів про успішну людину в сфері поведінки показав наступне. Центральними якостями, що характеризують успішну людину в сфері поведінки, студенти вважають «порядність», «активність», «впевненість», «сміливість», «енергійність», «самотійність», «цілеспрямованість». Отже, можна стверджувати, що поведінка успішної людини в уявленнях студентів в цілому орієнтована на власні сили, на самотійність. Звертає увагу те значення, яке надають студенти моральності у поведінці успішної людини (100% студентів вказали на таку якість як «порядність»). Серед якостей, які визначені в своїй особистості схожими з образом успішної людини в сфері поведінки, студенти зазначили «активність», «гордість», «порядність», «сміливість», «впевненість», «самотійність», «цілеспрямованість». Між тим, такі якості як «інтелігентність», «наполегливість», «рішучість», «самокритичність», «цілеспрямованість» та «урівноваженість» відрізняються в ідеалі та в реальності.

Аналіз результатів дослідження особливостей уявлень про успішну людину в сфері діяльності показав, що основними якостями в цій сфері студенти вважають «майстерність», «діловитість», «зібраність», «охайність», «уважність», «працездатність». Як такі, що є важливими в сфері діяльності успішної людини, але знаходяться на периферії, названі «швидкість», «далекоглядність», «послідовність», «скрупульозність». Виявлено різницю між ідеалом і реальністю в таких якостях: «зібраність», «вдумливість», «діловитість», «майстерність», «захопленість», «охайність», «уважність», «дисциплінованість», «винахідливість», «працездатність».

Аналіз результатів дослідження особливостей уявлень студентів про успішну людину в сфері переживання і почуттів показав наступне. Як відомо,

емоції і почуття виконують регулюючу функцію відносин між людьми, зумовлюють готовність діяти певним чином по відношенню до тих чи інших людей. Важливим питанням є процес усвідомлення емоцій, він передбачає як здатність надавати вербальні характеристики самій емоції, так і розуміння зв'язків між емоцією і тими факторами, які її викликали, з одного боку, і діями, до яких вона спонукає, з другого. Це є «емоційний інтелект», який охоплює наступні здібності: розпізнавання власних емоцій; оволодіння емоціями; мотивація; розуміння емоцій інших людей. Виявлення емоцій і почуттів підлягає під строгий соціальний контроль. Управління переживаннями реалізується не стільки на рівні породження, скільки на рівні виявлення емоцій, а власне проблема управління емоціями в спілкуванні полягає у знаходженні тієї міри, яка дозволяла б людині дотримуватись культурних норм, які диктують спосіб і ступінь виявлення емоцій, і в той же час використовувати емоції як важливий регулятор міжособистісних відносин. Дані, що отримано в результаті дослідження уявлень студентів про успішну людину в сфері переживання і почуттів показують, що в уявленнях студентів про успішну людину переважають такі якості: «бадьорість», «життєрадісність», «оптимістичність», «задоволеність», «врівноваженість», «небайдужість», «натхненність». В якості необхідних, але периферійних вказуються такі якості: «веселість», «душевність», «ніжність», «вільнодумство», «сердечність», «стриманість». Як не дуже важливими уявляються такі якості як «сором'язливість», «схвильованість», «жалісність», «чуттєвість». Якості, які є в реальних особистостях, розходяться з образом успішної людини. Відмінність між ідеалом та реальністю спостерігається в наступних якостях: «милосердя», «сердечність», «натхненність», «урівноваженість».

Отже, виявлені характеристики соціальних уявлень про успішну людину відповідають стану соціально-економічної ситуації в Україні, яка впливає на систему уявлень людини.

Аналіз даних, що отримано за опитувальником «Що означає для Вас «життєвий успіх?» показав, що більшість студентів вважають, що успіх людини залежить від самої особистості, від її активності. Про це свідчать показники ранжування перерахованих в анкеті факторів. Так, 55,5% респондентів на перше місце за значущістю поставили такий фактор як «займатись улюбленою справою». Це підтверджується також тим, що останнє місце респонденти відвели фактору «випадок, удача» (55,0%), а 42,2% респондентів відкидають такий фактор як «жити як хочеться, спокійно і весело». Цікавим є те, що фактор «суспільне визнання, високі нагороди» у 45,0% досліджуваних займає останні три місця за рейтингом. Це можна пояснити недостатньо високим престижем нагород в суспільній думці країни. Так само можна сказати про такий фактор як «висока престижна посада», якому 45% опитуваних студентів відвели три останніх місця. Слід відмітити, що 37,5% опитуваних на перше місце серед факторів, що визначають життєвий успіх, поставили «матеріальну забезпеченість». Велике значення студенти надають також факторам «бути потрібним людям» та «мати хороших друзів», яким відвели друге і третє місце 37,5% опитуваних. Відповіді на питання щодо розуміння студентами феномену «успішна людина» показали, що зміст цього поняття лежить в площині сучасного соціально-

економічного простору українського суспільства, про що засвідчує те, що більшість студентів пов'язують ознаки соціально успішної людини з високим статусом в суспільстві, високим рівнем досягнень та налагодженістю життям.

Отже, виявлені характеристики соціальних уявлень про успішну людину у студентської молоді відображають змінену соціально-економічну ситуацію в Україні, про що засвідчує переважання в уявленнях про успішність таких якостей особистості, які детерміновані умовами ринкової економіки.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення конкретних характеристик соціально успішної людини в уявленнях студентів. З цією метою було застосовано тест «Уявлення про соціальну успішність» М. М. Пейсахова, в якому пропонується 80 різних особистісних якостей, серед яких студенти повинні вибрати якості, які, на їх думку, властиві соціально успішній людині.

Аналіз отриманих даних здійснювався на основі принципів, запозичених із контент-аналізу, а саме: всі названі характеристики образу соціально успішної людини ми розподілили за групами, що дало можливість здійснити змістовий аналіз цього образу а також зробити порівняльний аналіз його структури з особливостями особистісної креативності респондентів. Ступінь виявлення особистісних якостей визначалась нами частотою, з якою називалась та чи інша якість, а також рангом, який вона отримала в ряду інших.

В результаті обробки даних, отриманих за допомогою названої методики, ми отримали 48 різних особистісних характеристик, які ми згрупували так.

I група – характеристики, які ми віднесли до групи моральнісних якостей. Сюди ввійшли наступні якості: ввічливість, турбота про інших людей, щирість, готовність відкликатись на чужі нужди, співчуття, тактовність, терпимість, емпатійність, доброзичливість, привітливність, відповідальність, добросовісність, порядність, чесність.

II група – характеристики особистості, які ми віднесли до групи комунікативних якостей. До цієї групи ми віднесли такі якості: колективізм, привабливість, комунікативність, обов'язковість, відвертість, справедливість, сумісність, доброзичливість, інтелігентність, самокритичність, урівноваженість,

III група – особистісні характеристики, які ми віднесли до групи якостей підприємливості. До цієї групи ми віднесли такі якості як активність, сміливість, асертивність, упевненість, енергійність, ентузіазм, рішучість, ініціативність, настирливість, принциповість, самостійність, цілеспрямованість.

IV група – характеристики особистості, які стосуються емоційного інтелекту. До цієї групи ми віднесли такі якості як оптимізм, бадьорість, веселість, хоробрість, свободолюбство, захопленість, задоволеність, життєрадісність, стриманість, холоднокрівність.

Визначені нами групи характеристик відображають цілісну структуру образу успішної людини в уявленнях студентів. Оцінка цього образу здійснювалась за характеристикою змісту тієї чи іншої групи якостей, а також за ступенем виявлення тієї чи іншої групи якостей і місця, яке відводилось їй в цілісній структурі образу.

В результаті обробки даних ми отримали наступні результати. Загалом, респонденти назвали виділені якості за чотирма групами 1005 раз, які розподілились наступним чином: 249 раз (24,8%) було відмічено характеристики, що об'єднано в

групу моральних якостей; 231 раз (23,0%) респонденти назвали характеристики, які об'єднано в групу комунікативних якостей; 297 раз (29,5%) студенти назвали характеристики, що об'єднано в групу якостей підприємливості; 228 раз (22,7%) було названо характеристики, які відображають емоційний інтелект.

Отже, ми отримали характеристики структурних складових образу соціально успішної людини в уявленнях студентів, в якому домінуюче місце займає група якостей підприємливості, що відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Образ соціально успішної людини в уявленнях студентів

Групи якостей	N	%
I. характеристики моральних якостей	249	4,8
II. характеристики комунікативних якостей	231	3,0
III. характеристики якостей підприємливості	297	9,5
III. характеристики емоційного інтелекту	228	2,7

Як свідчать дані таблиці, загальна ідея, яка об'єднує уявлення студентів полягає у розумінні різнобічності категорії успішності. Образ соціально успішної людини наділяється багатьма рисами, які об'єднуються в єдину систему домінуючими (системотворчими) характеристиками. Як відображено в таблиці, домінуючою групою характеристик образу успішної людини є група якостей підприємливості особистості, які складають майже третину тих якостей, які в уявленнях студентів характеризують образ успішної людини. Найбільше з цієї групи студенти вказують на такі якості, як активність, ініціативність, цілеспрямованість, енергійність, рішучість, принциповість, впевненість. Ці якості є ядреними в структурі даної групи характеристик. Ядерні характеристики визначались частотою визначення їх в уявленнях студентів і як такі, що відображають сутність феномену, який відображається. Саме ці якості є найближчими до тих в інших групах якостей, які найбільш сприяють об'єднанню різних характеристик в єдиний образ. Можна сказати, що ядерні властивості у виділених нами групах, виконують функцію об'єднання особистісних властивостей в уявленнях студентів в єдиний образ.

В дослідженнях психології типів особистості на основі аналізу психологічних особливостей підприємництва і підприємливості визначено структурно-функціональну модель підприємницького типу особистості як соціального типу особистості ринкової економіки з такими диспозиціями як: ініціативність, наполегливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, управлінські здібності, незалежність, самовпевненість, прагнення до самореалізації, поінформованість, відповідальність [104, с.188-194]. Наше дослідження показало, що в структурі образу успішної людини якості підприємливості є системотворчими. Це означає, що якості особистості, що визначені за іншими групами характеристик так чи інакше забарвлюються ними, а також «працюють» на загальний образ успішної людини в єдності з домінуючими якостями підприємливості.

Так, якщо проаналізувати групу моральних якостей в уявленнях студентів, то слід звернути увагу на те, що студенти найбільш відмітили такі якості, як відповідальність, правдивість, тактовність, терпимість, тобто ті, що є обов'язковими для виявлення підприємливості. Тому ми виділили ці якості як ядерні в групі моральнісних характеристик. Саме ці якості є найближчими до домінуючої групи якостей в структурі образу соціально успішної людини і завдяки цьому об'єднуються з іншими структурними характеристиками в єдиний образ.

Аналіз групи комунікативних характеристик також підтвердив наше припущення щодо підпорядкування цієї групи якостей домінуючому компоненту в структурі образу соціально успішної людини. Так, більшість студентів виділили такі властивості як обов'язковість (дотримуватись слова), комунікативність, вимогливість, сумісність, інтелігентність, врівноваженість, самокритичність. Не важко помітити, що ці властивості є необхідною складовою такого конструкту як підприємливість. Саме через ці особистісні риси комунікативні характеристики стають характеристиками підприємливого типу особистості.

Як відомо, велику регулятивну силу по відношенню до особистості має емоційний інтелект. Емоції і почуття виконують регулюючу функцію у відносинах між людьми, зумовлюють готовність діяти певним чином по відношенню до тих чи інших людей. Емоційний інтелект – це здатність людини усвідомлювати власні емоції, контролювати їх, давати їм оцінку, розуміти зв'язки між емоцією і тими факторами, які їх викликають, а також розуміти наслідки дії самих емоцій. Важливою проблемою є управління емоціями, яка полягає у знаходженні тієї міри, яка дозволяла б людині дотримуватись норм виявлення емоцій, а також використовувати емоції як спосіб регулювання міжособистісних стосунків. Вирішення цієї проблеми лежить у площині рівня емоційного інтелекту людини, який визначається її здатністю усвідомлювати емоції, розпізнавати власні емоції, вмінням оволодівати емоціями, розуміти емоції інших людей. Відомий психолог, професор Гарвардського університету Д. Гольман обґрунтував свою позицію, згідно з якою велика революція XXI ст. полягає у реванші почуття над інтелектом. Якщо раніше мірилом здатності людини до успіхів був коефіцієнт інтелекту IQ, то зараз він поступається емоційному інтелекту EQ – здатності особистості контролювати свої емоції, бути спокійним та оптимістичним. Коефіцієнт EQ став новим ключем до успіху: «З хорошим IQ вас візьмуть на роботу, а з хорошим EQ – просунуть по службі»

Аналіз даних щодо характеристик групи властивостей емоційного інтелекту в уявленнях студентів про успішну людину показав, що в них переважають такі якості: «бадьорість», «життєрадісність», «оптимістичність», «задоволеність», «врівноваженість», «небайдужість», «натхненність». Мало респондентів вказали на такі якості, як веселість, душевність, ніжність, сердечність. Ніхто не вказав на такі якості, як сором'язливість, схвильованість, жалісність. На підставі цього можна зробити висновок, що і в групі якостей, які визначають емоційний інтелект, значимими для успішної людини визнаються особистісні риси, які є необхідними для людини підприємливої.

Отже, аналіз змістових характеристик структурних складових образу успішної людини а також співвідношення цих складових в уявленнях студентів

засвідчив, що образ успішної людини в уявленнях студентів відповідає соціальному типу особистості ринкової економіки, а саме, типу людини підприємливої.

Наступним завданням емпіричного дослідження було визначення особливостей особистісної креативності у студентів і порівняння їх з отриманими даними щодо образу успішної людини.

Креативність ми розглядаємо як творчі можливості людини, які виявляються не тільки у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, але й характеризують особистість в цілому. М. О. Холодна визначає креативність як здатність породжувати чисельність різнорідних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності [168, с. 22].

Креативність особистості як складний конструкт має багато визначень в залежності від ракурсу, в якому вона вивчається. У вузькому значенні слова креативність – це дивергентне мислення, відмінною рисою якого є різноплановість і варіативність пошуку різних, однаково вірних рішень стосовно тієї самої ситуації (М. О. Холодна). Креативність в широкому смислі слова – це творчі інтелектуальні здібності, зокрема й здатність привносити дещо нове у досвід (Ф. Баррон), здібності породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання або постановки нових проблем (М. Уаллах), здатність усвідомлювати проблеми і протиріччя, а також формулювати гіпотези відносно елементів ситуації, яких не вистачає (Є. Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд).

Поняття «креативність» застосовується нами як характеристика особистості, як генералізована якість людини, яка означає іноваційність її діяльності, і тому воно використовується нами як тотожне поняттю «творчість». Креативність як особистісна характеристика має чисельність якостей, які виявляються в їх індивідуальних проявах. В зв'язку з цим важливим питанням дослідження особистісної креативності є групування якостей особистості у певні структурні компоненти єдиної цілісності.

Для визначення особистісної креативності нами застосовано методику О. Є. Тунік, яка дозволяє визначити чотири фактори, які корелюють з творчими особливостями особистості: допитливість (Д), уява (У), складність (С), схильність до ризику (Р). Методика являє собою тест, в якому досліджуваним пропонується відмітити один із варіантів (так, частково так, ні, не знаю) відповіді на 50 питань. В оцінці даних опитувальника використовується ключ, за яким визначаються чотири фактори: допитливість, уява, складність, схильність до ризику, які характеризують особливості особистісної креативності.

Допитливість виявляється в тому, що індивід цікавиться всім і дуже часто допитується у всіх стосовно нового. Йому подобається вивчати нові речі, ідеї, знайомитись з людьми. Допитливі люди шукають різні можливості рішення задач, вивчають книги, ігри, карти, картини тощо, щоб пізнати якомога більше.

Уява виявляється в тому, що індивід придумує розповіді про місця, яких він ніколи не бачив; уявляє, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; він мріє про різні міста і речі; любить думати про явища, з якими не стикався; він не так, як інші, бачить зображення на картинах і малюнках; часто буває здивованим з приводу різних ідей і подій.

Складність виявляється в тому, що індивід орієнтується на пізнання складних явищ, виявляє інтерес до складних речей і ідей; він любить ставити перед собою важкі задачі; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; виявляє настирливість, щоб досягнути своєї мети; пропонує занадто складні шляхи вирішення проблеми; йому подобаються складні завдання.

Схильність до ризику виявляється в тому, що індивід буде відстоювати свої ідеї, не зважаючи на реакцію інших; він ставить перед собою високі цілі і буде намагатися їх реалізувати; він вважає для себе можливим допускатись помилок і провалів; любить вивчати нові речі або ідеї і не піддається на чужу думку; не хвилюється з приводу несхвалення іншими; заради інтересу може ризикувати.

Якщо вважати максимальною сумарну оцінку 100 балів (якщо всі відповіді співпадали б з ключем), то отриманий за нашою вибіркою показник 76,1 балів свідчить про те, що оцінка особистісної креативності студентами є вищою за середню. Аналіз загальних даних показує, що в особистісній креативності переважає фактор «схильність до ризику». Згадаємо, що схильність до ризику визнається системостворчою особистісною якістю підприємливого типу особистості. На другому місці за рівнем виявлення визначився такий фактор як складність. Порівняно з іншими факторами, які нами виявлено, «складність» найбільше пов'язана з підприємливістю особистості (наприклад, такі характеристики фактору «складність» як самостійність, настирливість у досягненні мети, інтерес до цікавих ідей). Привертає увагу показник «уява», який виявився найнижчим порівняно з іншими факторами. Це підтверджує наше припущення, що показники особистісної креативності «працюють» на становлення і розвиток підприємливого типу особистості, який в умовах ринкової економіки ототожнюється з успішною людиною в уявленнях студентів.

Висновки:

1. Аналіз змістових характеристик структурних складових образу успішної людини а також співвідношення цих складових в уявленнях студентів засвідчив, що образ успішної людини в уявленнях студентів відповідає соціальному типу особистості ринкової економіки, а саме, типу людини підприємливої.

2. В образі успішної людини студентів визначено чотири групи особистісних характеристик: група моральнісних якостей, група комунікативних якостей, група якостей, що характеризують підприємливість особистості, група якостей, що характеризують емоційний інтелект.

3. Встановлено, що домінуючим компонентом в структурі образу успішної людини є група якостей підприємливості. Це підтверджується тим, поперше, що ця група має найвищий рівень виявлення в уявленнях студентів, подруге, якості домінуючої групи є близькими до ядерних характеристик інших груп, які є складовими структури образу успішної людини. Зокрема, ядерними якостями в групі моральнісних характеристик є відповідальність, толерантність, тактовність, правдивість. Ядерними характеристиками в групі комунікативних якостей визначились: вимогливість, врівноваженість, обов'язковість, комунікативність. В групі якостей емоційного інтелекту – бадьорість, оптимізм, натхнення, врівноваженість

4. Дослідження особистісної креативності студентів показало, що основ-

ним критеріальним її виявленням є фактор, що характеризується як «схильність до ризику». Схильність до ризику визначено дослідниками як системотворчий у підприємливому типі особистості.

5. Виходячи з того, що підприємливість визначено домінуючою характеристикою як в образі успішної людини, так і в уявленні про особистісну креативність, зроблено висновок про те, що існує зв'язок між уявленнями студентів про успішну людину та особливостями виявлення їх особистісної креативності.

РЕЗЮМЕ

Аж ніяк не перебільшуючи реальну вагомість проведеного циклу досліджень, результати яких подані в цій монографії, ми, разом з тим, хотіли б зазначити, що в багатьох аспектах масштабної проблеми сприймання, а цю проблему, про що неодноразово йшлося, не слід аналізувати у вузькому «коридорі», так би мовити лише перцептивності, – ми втілювали оригінальну ідеологію саме конструктивних, добудовчих функцій сприймання, саме сприймання творчого. При цьому системостворюючим фактором нашого підходу був, як і протягом багаторічних пошуків, вектор стратегічного (стратегіального, стратегемного) «диригента» психічних процесів, коли йдеться про будь-які рівні новизни в завданнях та проблемах, що їх вирішує суб'єкт в процесі тієї чи іншої діяльності. Не уникаючи цілком правомірної в науці (а особливо – в психологічній) дискусійності наших гіпотез та висновків, ми все ж, як видається, маємо підстави наполягати на концепції перцептивно-розумової (когнітивної) конструкторологічної місії людської психіки, як вершинної її значущості не тільки в поведінці, діяльності людини, а й у загальному її покликанні, сенсі життя, екзистенційної долі.

Тому ж бо нам хотілося б заключну частину нашої роботи представити не в жанрі скороченого переліку вже поданих в текстах висновків, а як резюме-запрошення до багатопланової дискусії, яка дозволить нам підвищити рівень об'єктивної адекватності подальших досліджень у визначених діапазонах.

Як нам видається, на даному етапі психологічного дослідження сприймання в найбільш суттєвих напрямках є такі блоки проблем:

- теорія сприймання як генеральної конструктивної функції психіки в процесах різномасштабної творчої діяльності;
- особливості перцептивно-розумової діяльності в умовах дефіциту і надміру (в тому числі хаотичному) актуальної інформації;
- перцептивно-емоційна паніка як первинна і «запускаюча» поведінку реагування на загрозові та псевдозагрозові ситуації;
- деструктивні психічні наслідки одноразового та хронічного сприймання об'єктивно і суб'єктивно негативної інформації різного обсягу та жанру (ЗМІ, реклама, інтернет, життєві ситуації та ін.);
- психологічні засоби формування персональної та колективної перцептивної безпеки в сучасних умовах (розумово-емоційно-вольовий тренінг, розвиток культури сприймання та ін.);

Безперечно, ми назвали лише частину актуальних проблем, проте кожна з них має дуже багато розгалужень, які можуть становити теоретичну та практичну значущість.

Для спільного обговорення, дискусій, співпраці ми запрошуємо всіх зацікавлених психологів, філософів, медиків, фізіологів, біологів, соціологів та фахівців в інших сферах за адресою: 01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія психології творчос-

ті, кімната № 40, E-mail: creativity.psylab@gmail.com

Наша співпраця може здійснюватись в очно-заочному режимі, в тому числі шляхом участі в наших семінарах та конференціях, які проходять регулярно за темами: «Психологічні проблеми сприймання» та «Психологічні проблеми творчості».

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – М: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. *Анциферова Л. И.* Системный подход в психологии личности / Л.И. Анциферова // Принцип системности в психологических исследованиях. – М. : Наука, 1990. – С. 61-78.
3. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм; пер. с англ. – М. : «Архитектура-С», 2007. – 392 с.
4. *Артемьева Е. Ю.* Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 128 с.
5. *Барабанщиков В. А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. – М. : Когито-Центр, 2006. – 240 с.
6. *Батуев А. С.* Возникновение психики в дородовой период: краткий обзор современных исследований / А. С. Батуев // Психол. журн. – 2000. – Т.21. – № 6. – С. 51-56.
7. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – М. : Изд-во АСТ, 2004. – 678 с.
8. *Бертин А.* Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – Санкт-Петербург, 1991.
9. *Бехтель Э. Е., Бехтель А. Э.* Контекстуальное опознание / Э. Е. Бехтель, А. Э. Бехтель. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
10. *Біла І. М.* Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників / І. М. Біла. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. – 120 с.
11. *Біла І. М.* Розвиток творчого сприймання на етапі дитинства. Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2009. – С. 33-42.
12. *Біла І. М.* Психологія дитячої творчості / І.М. Біла. – К: Фенікс, 2014. – 200 с.
13. *Біла І. М.* Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – 431 с.
14. *Білодід Ю.* Духовність в контексті основної філософської проблематики / Ю. Білодід // Актуальні проблеми духовності. – Кривий Ріг, 2000. – С. 31.
15. *Білявський І. Г.* Соціальна перцепція: Навчальний посібник до спецкурсу / І. Г. Білявський. – Одеса: Астропринт, 2000. – 116 с.
16. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человеком человека / А. А. Бодалев. – М., 1982.
17. *Бодалев А. А.* Формирование понятия о другом человеке как личности: Монография/ А. А. Бодалев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 136 с.
18. *Большой словарь иностранных слов / Сост. А.Ю. Москвин.* – М. : ЗАО Центр-полиграф, 2007. – 816 с.
19. *Боно Э. де.* Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении. – М.: Прогресс, 1976. – 143 с.

20. *Боровицкая Е. Н.* Психологическая конфигурация праобразов в процессе творческого мировосприятия / Е. Н. Боровицкая // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология / Под ред. А.Ю. Внутских. – Вып. 1 (17). – Пермь, 2014. – С. 74-82.
21. *Ваганова Н. А.* Особливості сприймання та інтерпретації сюжетних картин дітьми дошкільного віку // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 20. – С. 47-56.
22. *Ваганова Н. А.* Психологічне дослідження сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: «Фенікс», 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 17. – С. 46-53.
23. *Ваганова Н. А.* Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній і візуальній формах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ваганова Наталія Аркадіївна. – К., 2006. – 172 с.
24. *Вдовина Г. В.* Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII в. / Г. В. Вдовина– М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 648 с.
25. *Венгер Л. А.* Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – С. 365-381.
26. *Вержиковская Л. Г.* Творчество младших школьников как условие их подготовки к общественно полезному труду: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вержиковская Лариса Германовна. – К., 1987. – 127 с.
27. *Виноградна О. В.* Психологічні чинники сприйняття молоддю епізодів насильства в художніх фільмах: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Виноградна ; Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – К., 2007. – 19 с.
28. *Волков Н. Н.* Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 507 с.
29. Вопросы теории и психологии творчества : Том V. – Харьков, 1914. – 364 с.
30. *Выготский Л. С.* Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3-28.
31. Гений и творчество: Основы теории и психологии творчества / С.О. Грузенберг. – М.: КРАСАНД, 2010. – 264 с.
32. *Герриг Р.* Психология и жизнь / Р. Герриг, Ф. Зимбардо. – СПб.: Питер, 2004. – 955 с.
33. *Гибсон Дж.* Экологический поход к зрительному восприятию / Дж.Гибсон ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
34. *Главса Я.* Психологічні методи підготовки до творчості / Я. Главса. – Прага : Педагогічне видавництво, 1988. – 190 с. (чеською мовою).
35. *Глик Д.* Информация. История. Теория. Поток / Д. Глик : пер с англ. – М. : Аст, 2013. – 576 с.

36. *Головаха Е. И.* Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
37. *Головчанова Н. С.* Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты: автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.05 / Н. С. Головчанова; ЯрГУ. – Ярославль, 2010. – 26 с.
38. *Гулько Ю. А.* Стратегії розуміння учнями творчих задач в ускладнених умовах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гулько Юлія Анатоліївна. – К., 2006. – 238 с.
39. *Дементий Л. И.* Ответственность как ресурс личности: монографія / Л. И. Дементий. – М.: Информ-Знание, 2005. – 188 с.
40. *Джемс У.* Психология / У. Джемс : под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
41. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 246 с.
42. *Донцов А. И.* Концепция социальных представлений в современной французской социальной психологии / А. И. Донцов, Т. П. Емельянова. – М.: МГУ, 1987. – 128 с.
43. *Дуаз В.* Явление анкеринки в исследованиях социальных представлений / В. Дуаз // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – № 1. – С.19-25.
44. *Дугин А. Г.* Эволюция парадигмальных оснований науки. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
45. *Ермолаева-Томина Л. Б.* Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 320 с.
46. *Жалпанова Л. Ж.* Как читать человека. Расшифровка мимики и жестов / Л. Ж. Жалпанова. – М.: РИПОЛ классик, 2006. – 63 с.
47. *Жичкина А. Е.* Социально-психологические аспекты виртуальной коммуникации [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина. –Режим доступа: URL: <http://forum.oculus.ru/?m=sr&it=15020>.
48. *Запорожец А. В.* Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение. 1964. – 350 с.
49. *Запорожец А. В.* Развитие восприятия и деятельность / А.В. Запорожец// Психология ощущений и восприятий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др.– М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 551-556.
50. *Зеер Э. Ф.* Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
51. *Зиновьев А. А.* Фактор понимания / А. А. Зиновьев. – М. : Алгоритм, Эксмо, 2006. – 528 с.
52. *Зинченко В. П.* Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
53. *Золотарев Д. А.* Сравнительный анализ особенностей восприятия текста на бумажном носителе и в интерактивной среде / Д.А. Золотарев, Т. В. Белько // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – Том 13. – № 2. – С. 215–220.
54. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности /

Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

55. Информационная эпоха: вызовы человеку / Под. ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2010. – 335 с.

56. Информационное общество : СПб. – М. : ООО Издательство АСТ, 2004. – 507 с.

57. *Исаев И. Ю.* Алхимия эмоций: немного о природе чувств и стратегий / И.Ю. Исаев. – М. : Беловодье, 2009. – 256 с.

58. *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.

59. *Капышев А.* Онтология Духа / А. Капышев, С. Колчигин. – Алматы: Издательство «СаГа», 2005. – 204 с.

60. *Климов И. А.* Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности / И. А. Климов // Социально-экономические трансформации в России. Сер.: Научные доклады/ Под. ред. Т. Г. Стефаненко. – М.: ОНФ, 2001. – Вып.130. – С. 54-81.

61. *Князев А. А.* Энциклопедический словарь СМИ. Журналистика и лингвистика, коммуникативистика и право, история журналистики и технология: дефиниции, термины, концепции, справочные материалы / А. А. Князев – Бишкек: Издательство КРСУ. – 2002. – 164 с.

62. *Козолупенко Д. П.* Мифопоэтическое мировосприятие: [монография] / Д. П. Козолупенко. – М. : Канон, 2009. – 432 с.

63. *Кокарева М. В.* Порівняльний аналіз сприймання рекламної інформації студентами різних груп // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 19. – С. 185-193.

64. *Костюк Г. С.* Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 272 с.

65. *Кривопишина О. А.* Психологія літературної творчості в юності : автореф. дис. докт. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Кривопишина; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 40 с.

66. *Кубышкина М. Л.* Психологические особенности мотивации социального успеха: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.05 / М. Л. Кубышкина; СПб., 1997. – 222 с.

67. *Кудин П. А.* Психология восприятия и искусство плаката / П. А. Кудин, Б. Ф. Ломов, А. А. Митькин. – М.: Плакат, 1987. – 208 с.

68. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 303 с.

69. *Кузнецова Ю. М.* Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.

70. *Лейффрид Н. В.* Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: дисс...канд.псих.наук: 19.00.01 / Н. В. Лейффрид; Краснодар, 2006. – 220 с.

71. *Леонтьев А.Н.* Ощущения и восприятие как образы предметного

мира / А. Н. Леонтьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1982. – С.32-50.

72. *Любимов В. В.* Психология восприятия: [учебник] / В. В. Любимов. – М. : Эксмо, ЧеРо, МПСИ, 2007. – 472 с.

73. *Люблинська Г. О.* Сприймання / Г. О. Люблинська // Дитяча психологія. – К. : Вища школа, 1974. – С. 131-152.

74. *Люкэ Р. В.* Физиогномист. Определение характера человека по лицу / Р. В. Люкэ. – К.: Спивоче поле, 1991. – 64 с.

75. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев: Издательство ООО КММ, 2006. – 240 с.

76. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

77. *Матурана У.* Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела : пер. с англ. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.

78. *Маценко В. Ф.* Имидж: Психология создания / В. А. Маценко. – К.: Ника-Центр, 2002. – 112 с.

79. *Медведева С.* Развивающие игры для детей. От 20 недель беременности до года / С. Медведева. – М.: GELEOS Publishing House; Лэпитал Трейд Компани, 2010. – 265 с.

80. *Медведева Н. В.* Трансформація задуму в процесі образотворчої діяльності молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук / Медведева Надія Віталіївна. – К., 2009. – 200 с.

81. *Мейлах Б. С.* Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы / Б. С. Мейлах: под ред. Б. Кедрова. – М. : Искусство, 1985. – 318 с.

82. *Мелик-Пашаев А. А.* Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка к семье. – М.: Педагогика, 1987. – 126 с.

83. *Мелик-Пашаев А. А.* Психологические основы художественного развития // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 4. – Ж.: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2008. – С. 161-169.

84. *Мировоззренческая культура личности.* – К. : Наукова думка, 1986. – 295 с.

85. *Мойсеєнко Л. А.* Психологія творчого математичного мислення : монографія / Л.А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ : Факел, 2003. – 481 с.

86. *Молодяков В. Э.* «Образ Японии» в Европе и России второй половины XIX – начала XX века. – М. : Институт востоковедения РАН, 1996. – 184 с.

87. *Моляко В. А.* Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия/ В. О. Моляко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології у 12 томах / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. –Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 7-16.

88. *Моляко В. А.* Поэтическая психология / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред.

В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 7-21.

89. *Моляко В. А.* Психологические аспекты поэтического восприятия / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України // За ред. В. О. Моляко. – Житомир, 2007. – Том 12. – Вип. 4. – С. 7-17.

90. *Моляко В. А.* Психология конструкторского замысла : дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / В. А. Моляко. – Киев : Институт психологии Министерства просвещения УССР, 1965. – 183 с.

91. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.

92. *Моляко В. А.* Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К.: Рад. школа, 1970. – С. 5-6.

93. *Моляко В. А.* Пушкинская парадигма в психологии творчества / В. А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 326-349.

94. *Моляко В. А.* Спасательный круг. Поэтический сборник / Валентин Моляко. – К., 2011. – 380 с.

95. *Моляко В. А.* Так что же такое восприятие мира? // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К: Фенікс, 2012. –Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – С. 39-44.

96. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.

97. *Моляко В. А.* Творческое поэтическое мировосприятие / В. А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С.7-18.

98. *Моляко В. А.* Техническое творчество и трудовое воспитание / В.А. Моляко. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

99. *Моляко В. А.* Форомирование образа экологической катастрофы на примере Чернобыльской атомной аварии / В. А. Моляко // Вопросы психологии, – 1992. – № 5-6. – С. 16-22.

100. *Моляко В. О.* Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. // За ред. В. О. Моляко. – Житомир. 2008. – Том 12. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 7-14.

101. *Моляко В. О.* Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. – К., 2008. – С. 7-53.

102. *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.

103. *Моляко В. О.* Криголами. Поезії. – К.: Радянський письменник, 1972. – 71 с.
104. *Москаленко В. В.* Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект / В. В. Москаленко, Ю. Ж. Шайгородський, О. О. Міщенко [Монографія]. – К.: Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. – 348 с.
105. *Московичи С.* Машина, творящая богов / С. Московичи. – М.: Изд-во «КСП+», 1998. – 560 с.
106. *Мухина В. С.* Восприятие рисунка / В. С. Мухина // Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – С. 236-238.
107. *Мухина В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 283-296.
108. *Найсер У.* Познание и реальность / У. Найсер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
109. *Николаева О. А.* Православие и творчество / О. А. Николаева. – М.: Никая, 2012. – 240 с.
110. *Никольская И. М.* Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
111. *Никулова Г. А.* Представление графической информации в образовательных ресурсах / Г. А. Никулова, А. А. Пчелинцев // Вестник ФГБОУ ВПО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет". Серия "Информационные компьютерные технологии в образовании". – Вып. 6. – 2010. – С. 90-97.
112. *Ниренберг Д.* Как читать человека словно книгу / Д. Ниренберг, Г. Калеро. – М.: Экономика, 1990. – 48 с.
113. *Новоселова С. Л.* Генетически ранние формы мышления: Учеб. Пособие / С. Л. Новоселова. – 3-е изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 352 с.
114. Новый словарь иностранных слов. – Мн.: Современный литератор, 2005. – 1088 с.
115. *Обыденкова В. К.* Межличностное восприятие в контексте киберсоциализации человека в Интернет-среде // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/478/2821>.
116. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М., 1991. – С. 52-73.
117. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; За ред. М. М. Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 495 с.
118. *Панарин А. С.* Православная цивилизация в глобальном мире / А. С. Панарин. – М.: Алгоритм, 2002. – 496 с.
119. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
120. *Петрушин В. И.* Психология и педагогика художественного творчества : учебное пособие / В. И. Петрушин. – М.: Академический проект, 2008. – 490 с.

121. *Пиаже Ж.* Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1963. – 448 с.
122. *Пиз А.* Язык телодвижений / А. Пиз. – СПб.: «Издат. дом Гуттенберг», 2000. – 188 с.
123. *Поляков С. Э.* Феноменология психических репрезентаций / С. Э. Поляков. – СПб.: Питер, 2011. – 688 с.
124. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 102, 344.
125. Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
126. Психология состояний: учебное пособие / [Прохоров А. О., Валиуллина М. Е., Габреева Г. Ш. и др.]. – М.: Когито Центр, 2011. – 624 с.
127. Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 624 с.
128. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних віко-вих рівнях : монографія / [В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 210 с.
129. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / Авт. кол., наук. кер. В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
130. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений в одном томе / А. С. Пушкин. – М.: Альфа-книга, 2008. – 1214 с.
131. *Пэлин М.* Гималаи. Крыша мира / М. Пэлин; [пер. с англ. А. П. Романова]. – М.: СЛОВО, 2011. – 360 с.
132. *Ратанова Т. А.* Диагностика умственных способностей детей / Т. А. Ратанова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 168 с.
133. *Рибалка В. В.* Вітчизняні визначення особистості і персонологічне мислення психолога служби зайнятості / В. В. Рибалка // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення (29-30 листопада 2012 р., м. Київ): у 2 ч. – Ч. 1. / уклад.: Л. М. Копченко, С. О. Тарасюк, Л. Д. Авдеев та ін. – К.: ОПК ДСЗУ, 2012.–С. 208- 227.
134. *Рибалка В. В.* Теоретико-експериментальне дослідження творчого сприймання старшокласниками літературних текстів / В. В. Рибалка // Теоретико-методологічні питання розвитку загальної обдарованості особистості: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 20-річчю заснування НАПН України, 13 березня 2012 року, м. Київ. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. –С. 7-30.
135. *Рибалка В. В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В. В. Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
136. *Ричардсон Т. Э.* Мысленные образы : Когнитивный подход / Т. Э. Ридардсон. – М.: Когито-Центр, 2006. – 175 с.
137. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

138. *Рубинштейн С. Л.* Восприятие // Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – С. 225-255.
139. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / Под ред. Н. Н. Поддъякова, В. Н. Аванесовой. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
140. *Сидоров П. И.* Психология катастроф : учебное пособие / [Сидоров П.И., Мосягин П.И., Маруняк С.В.]. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 414 с.
141. *Симоненко С. М.* Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
142. *Скакун В. З.* Решение технических задач в усложненных условиях как фактор формирования готовности старшеклассников к труду: автореф. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 19.00.01 – общая психология / Скакун Василий Захарович. – К., 1988. – 15 с.
143. *Сковорода Г.С.* Повне зібрання творів : том 2 / Г. С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – 574 с.
144. *Скрипченко О. В.* Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К. : «Радянська школа», 1974. – 103 с.
145. Словарь Библейских образов / Под общей редакцией Л. Райкена, Дж. Уилхойта, Т. Лонгмана. – Санкт-Петербург, 2008. – 1423 с.
146. *Смирнов С. Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 232 с.
147. *Снегирев В. А.* Психология / В. А. Снегирев. – СПб. : Общество памяти игумении Таисии, 2008. – 768 с.
148. *Соловьев В. С.* Собрание сочинений : том 9 / В.С. Соловьев. – СПб., 1910. – 435 с.
149. *Столяренко А. М.* Экстремальная психопедагогика : учебное пособие / А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ ДАНА, 2002. – 607 с.
150. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
151. *Сухомлинский В.* Сердце отдаю детям / Василий Сухомлинский. – К., 1987. – 543 с.
152. *Тань Аошуан.* Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Аошуан Тань. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 240 с.
153. *Татенко В. О.* Соціальна психологія впливу: Монографія / В. О. Татенко. – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.
154. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В. О., Коваленко А. Б., Семиченко В. А., Третяк Т. М. та ін.]; за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.
155. *Третяк Т. Н.* Формирование стратегии комбинирования как средство развития творческого технического мышления учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Татьяна Николаевна Третяк. – К., 1985. – 152 с.
156. *Тугушева А. Р.* Представление о социальной успешности и личное самоопределение юношества: автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.05/ А. Р. Тугушева; Г. У. Удмурский. – Самара, 2007. – 24 с.
157. *Тульчинский Г. Л.* Разум, воля, успех: О философии поступка /

- Г. Л. Тульчинский. – Л.:Изд-во ЛГУ, 1990. – 214 с.
158. *Туник Е. Е.* Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
159. *Тюрина Т.* Феномен духовности личности / Т. Тюрина. – Львів, 2009. – 212 с.
160. *Уэбстер Ф.* Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер ; под. ред. Е. Л. Вартановой. – М. : Аспект Пресс, 1004. – 400 с.
161. *Фейерабенд П.* Против метода / П. Фейерабенд; пер. с англ. А. Л. Никифорова. – М. : АСТ, 2007. – 413 с.
162. *Фельдштейн Д. И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46-65.
163. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.
164. *Флейвелл Дж.* Когнитивное развитие и метапознание // Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова и М.В. Фаликман. – М.: РГГУ, 2012. – С. 151-162.
165. *Франко І.* Из секретів поетичної творчості / І. Франко. – К. : Радянський письменник, 1969. – 192 с.
166. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 1989. – С. 62-124.
167. *Хилл П.* Наука и искусство проектирования: пер. с англ. / Под ред. В.Ф. Венды. – М.: Мир, 1973. – 262 с.
168. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та. Москва: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
169. *Хорган Дж.* Конец науки: Взгляд на ограниченность знания на закате Века Науки / Дж. Хорган; пер. с англ. – СПб. : Амфора, 2001. – 479 с.
170. *Черниговская Т. В.* Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание / Т. В. Черниговская. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – 448 с.
171. *Шаванов С. В.* Психологические особенности формирования стратегии реконструирования у старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Шаванов Сергей Валентинович. – К., 1989. – 134 с.
172. *Шемягина О. Н.* К вопросу о творческом восприятии [Электронный ресурс] // *О. Н. Шемягина.* – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Psihologia/7_95689.doc.htm
173. *Шимукович П. Н.* Информационный метод творчества: Информация, язык и семиотика на службе инноваций. – М. : Либроком, 2013. – 496 с.
174. *Шкловский И. С.* Вселенная, жизнь, разум / И. С. Шкловский. – М. : Наука, 1980. – 352 с.
175. *Штангль А.* Язык тела / А. Штангль. – Баку: Сада, 1992. – 176 с.
176. *Щекин Г. В.* Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: Учеб.-метод. пособие / Г. В. Щекин. – 2-е изд., испр. – К.: МАУП, 2001. – 616 с.
177. *Эволюция. Мышление. Сознание.* (Когнитивный подход и эпистемология). – М. : Канон, 2004. – 352 с.

178. Эльконин Д. Б. Развитие ощущений и восприятий // Детская психология. – М.: «Академия», 2006. –С. 199-208.
179. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 85 с.
180. The International handbook of creativity / ed. by J. Kaufman, R. Sternberg. – Cambridge University press, 2006. – 526 p.
181. Troscianko T. Perception while watching movies: Effects of physical screen size and scene type / T.Troscianko, T.S. Meese, S. Hinde. – Iperception, 2012; 3(7): 414-425.

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.

Рибалка Валентин Васильович — головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ІНДИКАТОРІВ РЕАЛЬНОСТІ**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

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.