

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

**ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ
ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ
У НАВЧАЛЬНІЙ ТА ТРУДОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

За редакцією В. О. Моляко

Київ
2018

УДК 159.937

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 2 липня 2018 р.)

Рецензенти:

Костюченко О. В. – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв

Завгородня О. В. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – 194 с.

ISBN 978-966-97846-1-2

У монографії подано результати останніх досліджень лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України з проблем функціонування творчого сприймання, когнітивного конструювання образів світу з врахуванням сучасного інформаційного «клімату», який суттєво впливає на розумові процеси на різних вікових рівнях (дошкільники, молодші школярі, старшокласники, студенти). Робота розрахована на зацікавлене сприйняття психологами, педагогами, фахівцями різного профілю.

Номер державної реєстрації НДР 0116U004813

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ <i>(В. О. Моляко)</i>	7
1.1. Проблема сприймання (дискусійний ракурс).....	7
1.2. Світогляд і світорозуміння особистості на початку XXI століття.....	9
1.3. Стратегії творчості та творчого сприймання	11
1.4. Конструювання образів світу (картини світу).....	18
Розділ 2. ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУЮВАННЯ МОЛОДШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВИХ ЗНАНЬ <i>(Ю.А. Гулько)</i>	32
2.1. Методологічні основи дослідження стратегій конструювання нової інформації.....	32
2.2. Експериментальне дослідження вікових особливостей конструювання дошкільниками нової інформації	36
2.3. Операційні та смислові трансформації в процесі наслідування.	42
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО- МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ПІЗНАВАЛЬНО-КОНСТРУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ <i>(Н. А. Ваганова)</i>	47
3.1. Специфіка розвитку пізнавально-конструктивної діяльності та пізнавальних здібностей сучасних дошкільників	47
3.2. Когнітивно-перцептивні особливості конструювання образу світу в старшому дошкільному віці	49
3.3. Синергійний характер проявів уяви в процесах сприймання дошкільниками складних об'єктів	53
3.4. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	57
Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО- МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ В ГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ <i>(Н. М. Латини)</i>	61
4.1. Особливості творчого конструювання в молодшому шкільному віці.....	61
4.2. Прояви перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в графічній діяльності молодших школярів	67
Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО- МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ <i>(Н. В. Медведева)</i>	77

Розділ 6. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ В НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ (Т. М. Третьак)	87
6.1. Психологічні особливості перцептивно-мисленнєвої діяльності старшокласників	87
6.2. Дослідження стратегіальної організації перцептивно-мисленнєвих процесів при конструюванні інформаційних систем	91
6.3. Функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій творчої діяльності учнів в ускладнених умовах	99
Розділ 7. ПРОЯВИ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (М. В. Шепельова)	105
7.1. Теоретичні засади дослідження перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності	105
7.2. Емпіричне дослідження проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності студентів	109
Розділ 8. ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ «ЕКОНОМІЧНО УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ» СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ (В. В. Москаленко)	124
8.1. Методологічні засади дослідження перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини»	124
8.2. Емпіричне дослідження особливостей перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» студентською молоддю	136
Розділ 9. СИСТЕМНА ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ І ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ: ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВА ПРОБЛЕМАТИКА СТРАТЕГІАЛЬНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ (О. М. Боровицька)	168
9.1. Вплив системної психофізіології на розробку методологічного інструментарію епістемологічної психології творчості	168
9.2. Епістемологічна психологія творчості: місце і роль праобразу	175
9.3. Епістемологічний погляд на перцептивно-мисленнєву активність суб'єкта в контексті стратегіального підходу	
В.О. Моляко	182
РЕЗЮМЕ	189
Відомості про авторів	193

ВСТУП

Те, що буде сказано нижче в якості невеликого вступу в нашу дослідницьку проблематику, сьогодні прозвучить вже не дуже оригінально, оскільки кризи, екстремальність, катастрофічність навіть нашого повсякденного життя стали ледь не свого роду нормою (принаймні для сильно переважаючої частини населення більшості країн світу). Тут уже не треба перераховувати фантастичні, у той час, твори С. Лема, Рея Бредбері, І. Єфремова, та й ті, що стали класикою, футурологічні екскурси того ж А. Тоффлера, щоб лише підтвердити: багато негативних прогнозів і гіпотез збувається повніше й частіше, ніж оптимістичних. Утім про це більш ніж переконливо в сенсі попередження і заклику до духовної, моральної і розумової обачності сказано в «Одкровенні Іоанна Богослова (Апокаліпсис)». Однак, якщо «покопатися» в класичних архівах Єгипту, Індії, Китаю, то багато чого було передбачено ще до нової ери.

А в чому все ж таки вона – фішка наших роздумів?

Якщо зовсім коротко, то можна стверджувати наступне.

Найстрашніше і ще більш жахливе, тому що швидше за все невідворотно – трапилося: вважаючи себе царем і підкорювачем природи (а у деяких авторів – і усього світу!), людина випустила із останньої, яка була в його розпорядженні, пляшки – чи по дурості, чи за незнанням, чи навмисно – зараз уже не має значення, – найнебезпечнішого свого Джина, хай в даному випадку і в дуже блискучому дамському вбранні – Її Величність Інформацію. Як і з часом стало зрозуміло, ця дама виявилася зовсім не тією, кому присвячували свої сонети Данте і Петрарка, а Блок називав її не Чарівною Незнайомкою, а лише підступною Бабою Ягою, яка завдяки сучасним досягненням макіяжу змогла спокусити багатьох, якщо не усіх...

Було перетнуто рокову червону лінію: в багатьох знаннях – багато смутку (Екклезіаст). Ми вже не сиділи біля гірських струмочків чарівних знань; на нас впали зливи, водоспади інформації; спочатку корисної, потрібної, цікавої, а потім, коли підключилися труби інформаційної каналізації, ми почали здогадуватися, що щось дуже і дуже не так. І що у нас немає ні рятівних жилетів, ні адекватних протигазів.

А, адже крім вказаних, ще вчасно попереджав астроном І. С. Шкловський про причини можливої загибелі людства на Землі. Нагадаю їх.

Американський письменник-фантаст (чи дійсно фантаст?) Т. Старджен теж не так давно сказав: «90% будь-чого – абсолютний непотріб».

Не помітили, не надали значення, скептично посміхнулися? Само собою, що то були помилки дурнів, якщо не ідіотів.

Поговоримо про пані інформацію більш детально нижче, а зараз ще декілька ескізів реальної екстремальності й катастрофічності, в чомусь може й торкаючись проблеми надлишку інформації.

Говорячи про катастрофічність сучасного життя в різних її масштабах, давайте коротко перерахуємо, які саме масштабні катастрофи вже увійшли у їх історію:

- повінь у Санкт-Петербурзі,
- цунамі у Південно-Східній Азії,

- ураган Катрина в Новому-Орлеані,
- землетрус на Гаїті,
- загибель «Титаніка»,
- хвороби й епідемії,
- залізничні катастрофи,
- Чорнобильська аварія,
- авіакатастрофи,
- загибель підводного човна «Курськ»,
- Саяно-Шушенська ГЕС,

сюди також можна додати ще немало аварій і катастроф. А ось ще такі всесвітні, як:

- Перша світова війна,
- Друга світова війна,
- війна в Кореї,
- війна у В'єтнамі,
- розгром Югославії,
- Афганістан, Ірак, Лівія, Сирія...
- війна на сході України....

А ще опіумна війна в Китаї, торгові війни, великі депресії (в США, в усьому світі), лиха, такі як Ходинка, громадянська війна в Росії, ДКНС, 11 вересня, Беслан...[2].

Це всього лише загальний свого роду контурний перелік, навіть не всі найбільш великі лиха й катастрофи сюди увійшли (Всесвітня повінь, загибель Атлантиди, революція у Франції, Китаї, інших країнах на різних континентах).

Ми спеціально обрали переважно ті, де особливо важливу, або визначальну роль відіграв людський фактор, в який у різних пропорціях і випадках включаються такі психологічні індикатори, як неуважність, психологічна неготовність, професіоналізм, відсутність вмінь поведінки в нових, екстремальних ситуаціях, схильність до паніки та інші.

У нашому випадку важливо говорити про особливий стан творчої готовності до прийняття рішень, особливо в умовах дефіциту часу, нестачі або надлишку інформації, наявності різноманітних об'єктивних і суб'єктивних перешкод (середовище, сторонні подразники, спеціально організовані негативні впливи і т.д.).

Власне один із головних смислів як теоретичного, так і практичного, прикладного характеру нашого лонгітюдного дослідження полягає саме в виявленні різного роду творчих здібностей, стратегій і тактик, оперативних дій суб'єкта у вказаних режимах екстремального і катастрофічного характеру, і, зрозуміло, в більш пом'якшених умовах звичайної діяльності за наявності перешкод, поточних ускладнених факторів і т.п.

На цьому етапі досліджень ми робимо спеціальний акцент на виявленні особливостей перцептивної оцінки ситуацій, перцептивно-мисленнєвого реагування на них, в тому числі й стратегічного реагування (це аналіз, оцінки, розуміння, інтерпретації, попередній вибір схеми дій і т.п.).

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ

(В. О. Моляко)

1.1. Проблема сприймання (дискусійний ракурс)

Усвідомлюючи, що наші дослідження творчого сприймання це не більше, ніж мікроскопічний підхід, багато в чому початкові спроби проникнення в епіцентр психічної діяльності, яким ми вважаємо саме феномен свідомого сприймання об'єктивного світу в його різноманітті, доступних даному суб'єкту фрагментах, ми тим не менше вважаємо цілком можливим запропонувати до наукової уваги ряд положень, які в більш або менш чіткій формі можуть бути сформульовані на основі цілого тривалого циклу спеціальних розробок, в тому числі і, в першу чергу, в київському Інституті психології, де були закладені, як видається, багато в чому наріжні камені здійснення нового підходу до проблеми сприймання (Г. С. Костюк, М. Ю. Малков, Є. О. Мілерян та ін.).

Тут не місце здійснювати скільки-небудь розгорнуту полеміку за цілим рядом традиційно дискусійних питань (взаємозв'язку між психічними процесами пам'яті, сприймання, мислення; свідомо-несвідомі взаємодії; домінування генетичного або відтворюваного шляхом здійснення індивідуально-соціальної практики та ін.); це вимагало б не тільки наявності великої «території» для дискусії, але й безумовно помітного додавання отриманих даних, які ще можуть бути тільки спроектованими. В цьому сенсі, як це нескладно зрозуміти, наше дослідження носить переважно пошуковий характер, в цілому орієнтоване на хай і наближене осягнення деяких «таємниць» власне творчої діяльності, які і до сьогодні залишаються «за сімома печатками». Саме з врахуванням сказаного і варто будувати ставлення до запропонованих висновків в їх переважно гіпотетичних ракурсах (що, зрештою, без будь-яких перебільшень можна сказати й стосовно багатьох психологічних досягнень, які не тільки, на нашу думку, ще дуже далекі від аксіом, а тим більше – істин. Терра інкогніта психології ще чекає своїх не тільки космічних, але й більш скромних, але реальних, земних прибульців. Чи можемо ми претендувати на такі? Дуже непросте питання, на яке не нам давати відповідь.

Але деякі наші міркування, що відображають загальне ставлення до проблем творчості, психології творчості, як і до стану сучасної психології хоча б в деяких вимірах, тут висловити все ж видається доречним.

Для початку наведемо одну з цитат, яка добре ілюструє сучасний стан проблеми сприймання, як його тлумачать деякі з провідних спеціалістів в цій області: «Відповідно до традицій психології свідомості сприймання розглядається як квазіінтелектуальний процес побудови чуттєвої картини дійсності (В. Вундт, І. Рок, Дж. Хохберг, Г. Гельмгольц). Він спирається на підстави двоякого роду: «сенсорне» (констеляція відчуттів, які викликаються подразненням органів чуття) і «інтелектуальне» (форми організації чуттєвості, предметні значення, попередні знання про світ). У силу чисельності стимуляції відчуття несуть неадекватну або амбівалентну інформацію, яка потребує додаткової обро-

бки. Це досягається за допомогою «несвідомих умовиводів» (ширше: інтерпретації відчуттів), які ґрунтуються на індивідуальному й видовому досвіді... Конструктивістський підхід фіксує факт двоїстості сприймання, наявності в ньому двох коренів: один – сягає проксимальної стимуляції, інший – досвіду індивіда. Чуттєвий образ – це констеляція відчуттів, організованих засобами просторово-часових і предметних форм. Однак і констеляція відчуттів, і форми їх організації беруться, по-перше, як готові, по-друге, як існуючі незалежно одні від одних... Парадокс конструктивістського підходу полягає в тому, що, намагаючись пояснити сприймання в його власних термінах, він виявляє підстави динаміки в мисленні, уявленні або увазі» [3, с. 25-26].

Якщо не враховувати того, що даний навіть невеликий фрагмент тексту перевантажений далеко не обов'язковими, маловживаними латинізмами (при цьому мова йде про навчальний посібник!), які не роз'яснюють і без того загальновідомо складність продуктів і процесів сприймання, то в принципі тут мова йде саме про труднощі реалізації конструктивістського підходу.

Але труднощі саме конструктивістського підходу, крім всіх тих труднощів, які, так би мовити, супроводжують психологію з моменту її народження (предмет психології, інтроспекція – експеримент, автономність і інтегральність психічних процесів, становлення понятійно-термінологічного апарату, яке до речі не досягло задовільного рівня аж до наших днів), мають і свою специфіку. Адже тут, по суті, треба починати з постановки питань: а хто конструктор? А скільки їх – конструкторів? А які реальні межі можливостей власне конструювання образів, картин світу і ряд інших.

Як би то не було, але видається не дуже спірним, якщо ми уявимо хай навіть як робочу схему реальної ієрархії «конструкторів» наступним чином (рис. 1):

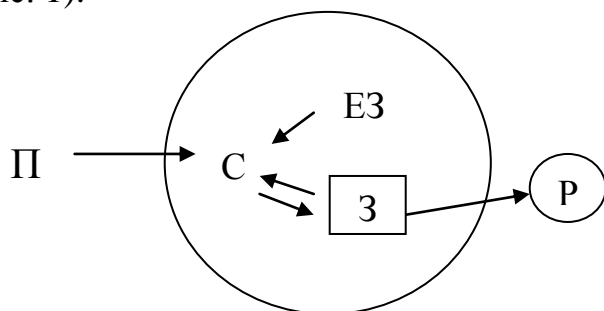


Рис. 1.

де в ролі конструкторів виступають – природа (П), екологічна зона безпосередніх впливів (E3), суб'єкт вирішення (C), задача (З), продукт рішення (P).

У цю схему не включені видимі і невидимі процеси безпосереднього впливу на суб'єкта, який вирішує задачу, включаючи і роль відповідних рівнів свідомості й підсвідомості.

Навіть з цієї, все ж достатньо спрощеної, схеми без особливих зусиль можна побачити, скільки поточних факторів впливають на процес вирішення як у стимулюючому, так і у блокуючому варіантах і їх поєднаннях. Саме тому видається принципово важливим встановлювати реальні ролі кожного з конструкторо-

рів, привхідних факторів, що, як правило, просто неможливо, що легко пояснити деякими східними філософськими концепціями (в тому числі і дзен-буддизмом), але майже зупиняє західну логіку на межі ірраціональності.

При всьому європодетермінізмі нашої науки прийшов час (і навіть не сьогодні) включати в апарат нашого аналізу саме східні підходи до психологічного, особистості, діяльності, творчості і т.д. Тут, зрозуміло, величезне поле для асиміляційно-дискусійного в побудові теорії діяльності людини як творчоперетворюючого суб'єкта. В цьому випадку ми залучимо до короткого обговорення лише деякі фрагменти досить масштабних блоків східних філософсько-психологічних учень, та й те головним чином із «зон впливу» чань (дзен) буддизму переважно.

Нас тут конкретно цікавить один із аспектів такого роду вчень, який пов'язаний саме з неусвідомлюваними розумовими потоками осягнення реальності, з тим, що прийнято називати інтуїцією, здогадками, просвітлінням, раптовим розумінням і т.п. Коли акцент робиться саме на спонтанному потоці роздумів, медитації, а нашому випадку і вирішень проблем, то видається доречним приділити увагу і трактовці таких, наприклад, понять, як саторі (раптове просвітління, здогадка, часто невербальне і навіть безобразне осягнення). Залишаючи тут осторонь багато супутніх положень в теорії дзен-буддизму, звернемо увагу саме на ту частину медитативного процесу, коли вивчається новий об'єкт (у нашому випадку – умова задачі, проблеми, умови ситуації і т.п.). Умова задачі як стимул реагування і є системою, яка запускає розумовий процес. Ми вважаємо можливим пов'язати активізацію праобразної сфери з переходом до прообразів саме з появою здогадки, або як можна було б висловитися, «маленького саторі» (порівняно з осягненням вищих смислів, як це в першу чергу трактується у вченні дзен-буддизму). Але головне тут, оскільки ми залучили це поняття до аналізу, полягає в тому, що саторі може виникнути лише у випадку ускладнень в осягненні, в розумінні. А це передбачає домінуюче функціонування саме інтуїтивного мислення (або ж під ним для спрощення можна розуміти стани «замисленості», які проявляються в широкому діапазоні) від хаосу образів і ідей до повного «затемнення екрану свідомості».

1.2. Світогляд і світорозуміння особистості на початку XXI століття

Розгляд питань формування і функціонування образів світу буде не зовсім зручним, якщо ми попередньо хоча б у загальних рисах не торкнемося смислової і такої, що є в обігу, наповненості саме цих ключових слів: особистість, світогляд, світорозуміння.

Проблема особистості в психології, і не тільки, звісно, в психології, одна з найпопулярніших, затребуваних, звучних. Їй присвячена величезна кількість робіт, що, втім, з нашої точки зору, майже не наблизило нас до однозначного розуміння цього поняття, єдиного його тлумачення навіть на рівні робочого терміну. Ми тут не будемо приймати участі в спеціальному, навіть і мікроскопічному, дослідженні цієї проблеми, – належне їй ми вже частково віддавали [8], а лише оберемо свого роду коридор, канал для включення поняття особистості в

загальний контекст даного конкретного аналізу, відсилаючи до більш повних і широкодіапазонних розробок, в першу чергу, до унікальної книги В. С. Мухіної – *Особистість: Міфи і Реальність (Альтернативний погляд. Системний підхід: Інноваційні аспекти)* [9].

В даному ж контексті ми будемо розуміти під особистістю суб'єкта творчого сприймання, конструктора нових образів світу і різноманітних картин суб'єктивної реальності (якщо зовсім коротко – для нас особистість – це творча людина, тобто людина, яка сприймає, асимілює і використовує нову інформацію в різноманітних її видах).

На нашу думку, В. С. Мухіна саме в такому ж ракурсі робить один зі своїх висновків у діаді «особистість – творчість», а саме: «Починаючи з образів, вибудованих у нашому внутрішньому плані, від тілесних макро- і мікрорухів, від елементарних органів чуття до складних образно-символічних систем рідної й чужої мови, усного й писемного мовлення, мови прози і мови поезії, мови образотворчого мистецтва, мови музики і багатьох інших мов, людина створює в собі самій унікальний, внутрішньо властивий їй простір. Внутрішнє і зовнішнє взаємопов'язані» [9, с. 955].

Як це нескладно побачити, тут можна провести виправдану паралель між висновками В. С. Мухіної і нашою магістральною ідеєю конструктивної (проектно-конструкторської, добудовчої) сутності творчості і особистості як носія цієї конструктивної обдарованості. А що стосується внутрішнього простору, то в його багатосарові утворення ми і залучаємо праобразну змістовність тієї частини, яка переважно називається як підсвідомість, перед свідомість і т.п. До цього питання ми ще повернемося у наступній частині нашого аналізу. Це, власне, розгалужена мережа, яка вміщає поки що в недосяжному для нас порядку (або безпорядку?) потенційні стратегії, тактики, вроджені рефлексії і свого роду синтетичні утворення, які незалежно від актуальної свідомості детермінують зовнішні реакції й поведінку людини в якомусь генетично передбаченому діапазоні проявів (станів) зовнішнього світу.

Хай не буде видаватися дещо натягнутим залучення до аналізу індивідуальних особливостей творчого сприймання в достатньо конкретних умовах таких понять, як «світогляд», «світосприймання», «світоглядна культура особистості» і подібних до них. Тут не тільки немає перебільшень, але й конкретно обґрунтовується жорсткий взаємозв'язок у кожному окремому випадку «творчого одноразового сприймання» з індивідом, особистістю, які так чи інакше є одночасними «носіями» не тільки актуалізованої творчої готовності до сприймання нової інформації, але й того чи іншого рівня індивідуальної світоглядної культури, хай навіть вона й не може вразити своїм масштабом.

В цьому, зрозуміло, немає ніяких сумнівів, оскільки в кожному випадку мова може йти про наявність у суб'єкта як загальних, так і спеціальних знань, які, в першу чергу, й визначають наперед успішність і загальний процес сприймання як чогось нового, так і чогось взагалі. Як ми вже відмічали в наших попередніх розробках, розуміння нової інформації однозначно обумовлене, в першу чергу, саме обов'язковою наявністю конкретних знань, умінь їх «накласти» на нову ситуацію. В одній з наших робіт ми виділили два основних ти-

пи хай навіть не первинної асиміляції чогось нового в задачі, проблемі, проблемній ситуації будь-якого жанру в практично будь-якому виді діяльності. Ми назвали їх тоді: приєднання (I) і оточення (II), що схематично можна представити на малюнку (Рис. 2):

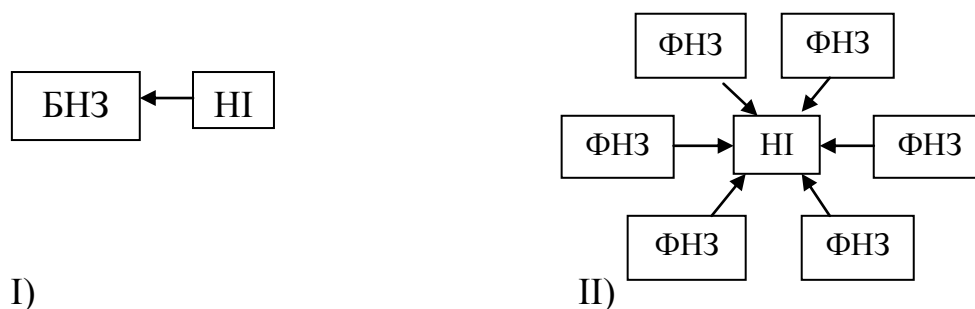


Рис. 2

де БНЗ – блок наявних знань, ФНЗ – фрагмент наявних знань, НІ – нова інформація.

Зрозуміло, що тут може бути доволі багато варіантів подібних схем.

До того ж ми відповідно можемо говорити про конструкції світогляду, розглядаючи світосприймання як його функції (і в кожному окремому випадку про конструкції первинних образів-понять, які виникають у процесі сприймання чогось нового, що також можна представити схематично (рис. 3):

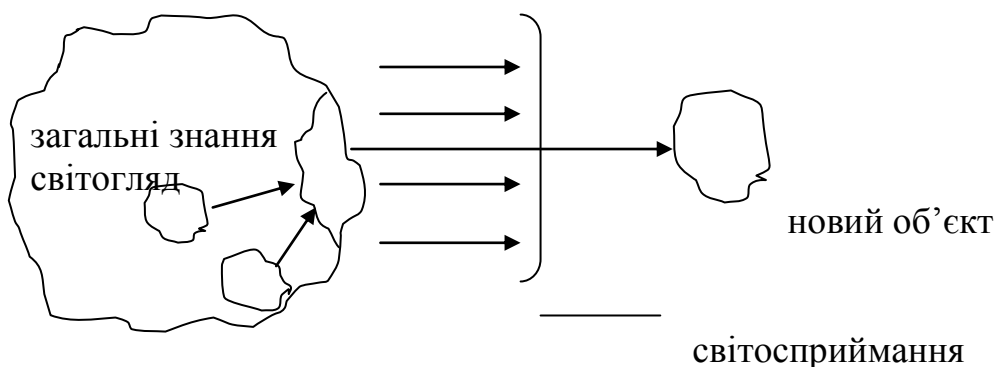


Рис. 3.

Якщо продовжити аналіз, то нескладно побачити, що в усіх випадках сприймання, а тим більше – творчого, ефект осягнення нового матеріалу буде залежати від загальних знань суб'єкта, загальних вмінь роботи з масивами інформації (її впорядкування, структурування, класифікації і т.д.), а також від наявності в цій системі знань саме тих, які можуть бути залучені до процесу даного конкретного сприймання будь-чого.

1.3. Стратегії творчості та творчого сприймання

Вивченню функціонування стратегій як регуляторів творчих процесів у різноманітних царинах і масштабах упродовж вже тривалого часу нами присвячено значну кількість спеціальних робіт: до того ж з цієї проблематики здійс-

нювали і здійснюють дослідження декілька десятків психологів та представників інших спеціальностей як у нашій країні, так і за її межами (див., наприклад, [1; 8; 10] та ін.).

Тут ми представимо загальні відомості про функціонування стратегій, як це говорилось раніше, а також, вже з інтерпретаціями та деякими уточненнями і конкретизаціями на нинішньому етапі досліджень.

Оскільки поняття «стратегія» свого часу увійшло не лише в аналіз військових дій, а дещо пізніше – в теорію ігор, а ще пізніше – у психологічну практику, а тепер, ще й до ширшого вжитку – в педагогіці, політиці, підприємстві, та власне й до досить різноманітних видів діяльності (не задля гумору буде сказано, тепер можемо натрапити в пресі як мало не на розхожі висловлювання: «стратегія кохання», «стратегія бізнесу», «стратегія успіхів у повсякденному житті» і т.п.), можна вже і зараз віднайти у доволі розповсюдженій популярній і спеціальній літературі (як приклад, можемо назвати [1; 8; 10; 11]). При цьому варто зазначити, що у трактуванні поняття «стратегія» існує чимало розбіжностей, навіть у межах одних і тих самих шкіл. Це, не зважаючи на все інше, свідчить про те, що даний термін ще буде підлягати уточненням у міру здійснення спеціальних досліджень. А тут ми нагадаємо як він трактується і використовується у наших розробках.

У свій час в ролі найбільш, на нашу думку, адекватного поняття, завдяки якому могли б описати процес творчої діяльності, була вибрана саме стратегія, яка у найкоротшому варіанті визначалася жорстким двовекторним взаємозв'язком: 1) як індивідуальна, особистісна схильність до вибору інформації, спрямованість (тенденція) на визначені дії в її переробці та 2) як система передуючих (ознайомлювально-оцінних-еталонних), проектуючих (плануючих, гіпотетичних) і виконавчо-апробуючих (перевірювальних) тактик і дій, спрямованих на побудову відповідної конкретної структури з конкретними функціями. Загалом ми дослідили стратегії в руслі пред'явлення суб'єкту нових задач, проблем, тобто передбачалося при розв'язуванні отримати задані параметри; проте це зовсім не виключало тих варіантів задач, що спонтанно виникали, або довільного їхнього вибору як інших варіантів власне творчої діяльності. Стратегія відповідно відображатиме соціальні диспозиції, професійні якості та ситуаційні вміння особистості як прояви під час аналізу проблеми, постановки задачі, пошуку проекту (формування задуму), перевірки проекту та прийняття рішення про його відповідність вихідним вимогам, приписам і т.п. Варто нагадати, потенційно стратегія – це генетично, навчально-професійно та ситуаційно визначена готовність до здійснення пошукових дій і тих дій, що втілюються, а в «екстер'єрному» плані – це вже самі конкретні дії (креслення, картини, ноти, деталі механізмів, словесні конструкції і т.д.). У загальній структурі стратегії як максимального варіанту системи дій розглядаються тактики та інші її складові як такі, що належать і підпорядковуються їй. Якщо йдеться, наприклад, про конструкторсько-технічну діяльність, то це будуть:

– тактика як підсистема дій, операцій і графів, спрямована на конкретне рішення однієї з важливих підзадач розв'язуваної задачі, наприклад, на аналіз умови задачі, побудову попереднього проекту та ін.

– дія – поєднання операцій і графів, спрямованих на побудову будь-якого відносно автономного вузла;

– операція – об'єднання графів і рухів, спрямованих на побудову деталі, що підпорядковується, однієї з деталей вузла і т. п.;

– граф (мікродія) – одиниця представлення деталі або її частини за допомогою виконання графічного або мисленнєвого руху (цей термін подекуди пересікається з теорією графів, а в ряді видів діяльності – технічне конструювання, винахідництво, раціоналізація та ін. пов'язаний з власне графікою як такою).

В процесах розв'язання різноманітних нових задач можна виокремити дещо спільне, зокрема, такі головні стадії, як вивчення умови, побудова плану рішення, реалізація плану і т. п. Ми визнали адекватнішими, зважаючи не на логічні зручності аналізу, а на реальність перебігу творчих процесів, не стадії, етапи, а найважливіші цикли у рішеннях.

Перший цикл пов'язаний з вивченням умови, її розумінням, включенням у систему існуючих знань. Ми це називаємо еталонуванням, що означає співвіднесення нової умови з відповідними еталонами знань (власне з образно-понятійною, смисловою сферами у межах ситуації конкретної задачі).

Наступним є цикл побудови проекту – попередньої моделі шуканої структури. Це цикл, що визначатиме рішення загалом, головний напрям пошуку. Саме у ньому формується гіпотеза, задум майбутньої структури з відповідними характеристиками.

Й останнім, третім циклом є цикл апробації проекту, власне рішення; в конструюванні це буде цикл, який можна назвати експериментальним ескізуванням (начерки, розрахунки та ін., залежно від жанру).

Таким чином, ми представляємо творчий процес у формі трьох циклів: тонування, проектування, ескізування. Й відповідно, як про пункти, результати функціонування цих циклів рішення будемо мати: розуміння, проект (модель) структури, попереднє (або в окремих випадках – й остаточне) рішення. Дійсно, що ці цикли нічим не розділяються між собою, а навпаки – перебігають один в інший, переплітаються. Рішення загалом є своєрідним контрапунктом понять, образів, і тим складніше, по-своєму заплутане, чим складніша розв'язувана задача, і чим більший розумовий досвід суб'єкта, який вирішує цю задачу: його фантазія, уява, а також, супутні фактори (перешкоди або стимуляція різного роду).

Принципова відмінність такої інтерпретації творчого процесу з тих пір як ми стали наполягати вже достатньо давно (це дослідження наприкінці 70-х – на початку 80-х років) полягає в тому, що ми представляємо цей процес як складне контрпунктичне переплетення циклів розуміння, проектування та апробації проекту (моделі). Тут немає і не може бути жорсткої послідовності дій, з точки зору формальної логіки: перебіг процесу розв'язання визначається особливостями домінуючих образів, понять, їхньою суб'єктивною значущістю (перевагою), кількістю і співвіднесенням (порівнянням) між собою й актуалізуючими еталонами попереднього досвіду. Увесь процес розв'язання, як можна сказати, регулюється стратегічно значущим образом-поняттям гіпотетично представленої майбутньої структури та її функцій. Ця регуляція розумового потоку

розв'язання (а ми принципово наполягаємо на обов'язковому включенні в аналіз саме поняття потоку рішення), не зважаючи на все інше, може визначатися поняттям поточних рішень. Ієрархія таких рішень, залежно від ступеня складності творчої проблеми, також буде більш-менш складною, і не завжди підлягатиме усвідомленню, проте, очевидно, ми можемо говорити про такі вузлові точки, як розуміння умови задачі, затвердження проекту (моделі) і момент фіксації загальної адекватності даного проекту, шляхом його відповідної апробації. Вочевидь зрозуміло, що за непередбачуваних обставин, й не лише для зовнішнього «спостерігача», але й для самого суб'єкта, що безпосередньо бере участь у розв'язанні задачі, картини переплетення свідомого аналізу і тих самих даних, що «продукуються» свідомістю, причому, у кожному окремому випадку більш-менш масштабної творчості, може йтися про унікальність самого процесу, рішення, особливостей розумових (і не лише!) проявів.

Оскільки у межах нашого дослідження процес творчого сприймання нової інформації (нової задачі, проблеми, ситуації) розглядатимемо як самостійний автономний процес, а не лише як цикл у загальному процесі, нагадаймо, для початку, як ми характеризуватимемо цей процес загалом, та регулюючі його стратегії (і тактики).

Стратегія рішення включає зазначені три цикли, кожен з яких має свою структуру.

Так, цикл розуміння умови нової задачі може бути представлений у вигляді цілого ряду мікроетапів. Це загальне ознайомлення з умовою задачі; вивчення окремих частин умови; співвіднесення різноманітних форм умови (наприклад, тексту і креслення, рисунка, усної інструкції тощо); розширення одного виду вихідної інформації іншим (наприклад, виконання додаткового до тексту рисунка, ескізу); перекодування умови задачі на «свою» мову, тобто переформулювання, вживання більш звичних понять, виразів, умовних зображень; новий загальний підхід до умови, новий синтез інформації; розробка окремих частин задачі; кінцева оцінка умови, виникнення відчуття впевненості (або невпевненості) у можливості розв'язання даної задачі (прийняття рішення про розуміння необхідних умов задачі).

Адекватне розуміння умови вирішуваної задачі, очевидно, необхідне для її подальшого правильного розв'язання. У цьому циклі наявна як оцінка задачі, так і своєрідна самооцінка суб'єктом своїх можливостей (знань, умінь). Інакше кажучи, розуміння – це перший прогноз успішності розв'язання загалом. Розвиваючись, розуміння трансформується у задум (гіпотезу, проект), у побудову моделі майбутньої конструкції будь-чого. Психологічну основу розуміння складає зіставлення нових структур з наявними у суб'єкта структурами (еталонами) будь-яких інших утворень. Окремі індикатори нової умовної структури порівнюються з показниками, ознаками інших структур, конструкцій. Отже, розуміння представлено як більш-менш тривалий процес порівняння, що характеризуватиметься своїми особливостями та наявністю типових мікростадій розвитку.

У циклі формування задуму, проекту майбутньої конструкції можна виокремити дві головні мікростадії.

Перша – виникнення образів-орієнтирів, що щільно переплітається з циклом розуміння.

Друга мікростадія спрямована на розвиток образів-орієнтирів, формування ведучих образів, і закінчується прийняттям рішення про пошук у конкретному, визначеному напрямі.

На початку формування задуму за асоціацією виникають образи-поняття, з яких суб'єкт вибирає ті, які, на його думку, максимально відповідають вимогам самої умови. Згодом уточнюються, конкретизуються, видозмінюються образи-поняття, досягається все більше їхнє наближення до умови (вимог) і досягається перетворення їх у гіпотези – образи-ідеї.

Залежно від ступеня складності і новизни задачі, від знань і досвіду конкретного суб'єкта, творчий задум може формуватися у кожному окремому випадку більш-менш швидко, може бути більш-менш ємним, згідно з включеною інформацією до нього. В одному випадку – це розуміння – здогадка, коли в результаті вивчення умови з'являється уявлення про структурно-функціональні ознаки конструкції. Якщо ж задум формується переважно шляхом свідомого раціонального пошуку, то цей пошук може бути як завгодно короткотривалим, так і довготривалим. Інколи вже перша гіпотеза про використання будь-якого принципу виявляється вдалою. Буває, що формування задуму фактично збігається з розв'язком. Так само може різнитися і повнота задуму: одному суб'єкту достатньо мати лише поверхнєве уявлення про структуру для початку її мисленнєвого монтажу; іншому – необхідно скласти цілком певне, чітке уявлення про головні параметри гіпотетичної конструкції – про її загальну структуру, функціональні ознаки основних блоків і т.п.

Якщо формування задуму починається фактично з ознайомлення з умовою задачі, розуміння цієї умови, то його закінчення варто розглядати як момент появи у суб'єкта впевненості (саме суб'єктивної впевненості) в адекватності задуманої (запланованої) конструкції вимогам. Поява такої впевненості знаменує завершення формування задуму як самостійного циклу розв'язання. Зрозуміло, що ступінь суб'єктивної впевненості у кожному випадку буде різним. У подальшому, в міру розв'язання задачі, у задум можуть вноситися суттєві зміни, доповнення. Проте перехід до перевірки задуму, спроби його реалізації варто розглядати як якісно нову стадію, цикл, як перехід від гіпотетичного (певною мірою – теоретичного) формування стратегії розв'язання, до її практичного здійснення.

Наступний цикл – попередній розв'язок або перевірка задуму, гіпотези. На цьому етапі у суб'єкта вже є уявлення про визначену конструкцію, структуру, що відповідатимуть вимогам завдання. Таке уявлення, залежно від жанру діяльності, може мати форму зорового образу, закріпленого у вигляді рисунка, ескізу, схеми. Не зважаючи на наявність якоїсь визначеності в уявленнях про шуканий продукт, цей цикл також може бути схарактеризований різноманітними творчими деформаціями (внесенням правок, змін). Якщо йтиметься, наприклад, про технічну конструкторську діяльність, то у цьому циклі особливу роль виконуватимуть саме ескізи, креслення, і його можна назвати циклом перевірювального ескізування. На цьому етапі виконується попереднє креслення, що

дозволятиме хоча б співвіднести частини пристрою, матеріалізувати задум, а це вже багато в чому визначатиме ті вміння, які насамперед необхідні суб'єкту, що розв'язує задачу: графічно інтерпретувати мисленнєві уявлення, тобто здійснювати переклад з мови зорових образів на мову певним чином формалізованої графіки. Якщо для професійних конструкторів такі вміння є самі собою зрозумілими, то у школярів вони не так розвинені, тому цей цикл для них може представляти особливі труднощі.

Перед-проект (образ-ідея), що з'явився у суб'єкта, даватиме йому підстави вважати, що цей перед-проект становитиме й основу розв'язку, розробки конкретного пристрою. Що необхідно для підтвердження такого припущення? Насамперед, зіставлення параметрів проєктованого пристрою з параметрами, заданими самим вихідним завданням (умовою задачі). В даному випадку це можуть бути характеристики структур і функцій як складових частин (деталей, вузлів, блоків), так і пристрою (механізму, приладу, іншого виробу загалом).

Тепер, перед тим, хто розв'язує задачу, постає проблема перевірки свого припущення, встановлення його відповідності висунутим вимогам. Залежно від складності задачі та підготовки суб'єкта, що розв'язує задачу, така перевірка може здійснюватися по-різному. Це може бути короткотривалий мисленнєвий експеримент – зіставлення проєкту з вимогами, або мисленнєвий експеримент і графічні побудови, або переважно графічні побудови. Коли суб'єкту досить важко дається розв'язання задачі, йому до останнього моменту може бути не зрозумілим наскільки передбачувана ним модель відповідає вимогам завдання.

В процесі перевірки гіпотези психологічно найважливішим буде момент суб'єктивної впевненості в адекватності самої гіпотези. Цілком зрозуміло, що це залежатиме як і від знань суб'єкта, складності і ступеня точності (доступності) умови задачі, так і від ступеня складності пошукової структури з більш-менш складними функціями (див. [8; 10; 11]).

До цих пір ми розглядали головні складові конструкторських стратегій: розуміння і формування перших образів структури, формування задуму (проєкту), настання підкріплюючої конкретними даними впевненості щодо відповідності цього проєкту вихідним вимогам. Тепер перейдемо до конкретнішого опису стратегій: як ми розумітимемо їхні функції та структуру в контексті наших досліджень.

Стратегія – це, як доповнення до того, про що йшлося вище, свого роду генеральна програма дій, головний напрям пошуку та розробки, якому підпорядковуються усі решта дій. Як і у військовому мистецтві, стратегія акумулює підготовчі, плануючі та реалізуючі дії. Вивчення умови задачі – це, власне, і є підготовчі дії; формування проєкту – плануючі дії, і його втілення – реалізуючі.

Згідно з цими домінуючими спрямованостями, що організовуватимуть діяльність щодо розв'язування конкретної задачі, ми й судитимемо про ту чи іншу стратегію. Вивчаючи творчу конструкторську діяльність, ми виокремили п'ять головних стратегій: I – пошуку аналогів (стратегія аналогізування); II –

комбінаторних дій (стратегія комбінування); III – реконструктивних дій (стратегія реконструювання); IV- універсальна; V – спонтанних дій (спочатку була невдала назва – стратегія випадкових підстановок).

Коротко схарактеризуємо кожну з цих стратегій (детальніше про них можна знайти у таких роботах, наприклад, як [8, 10, 11]).

Стратегія пошуку аналогів пов'язана з використанням раніше відомої структури або її частин, окремої функції при створенні нової структури. Наприклад, при розробці нової моделі автомобіля використовуються якісь блоки з моделі іншого автомобіля. Так само школяр може застосовувати відомий йому механізм передачі обертового руху за допомогою зубчастого зачеплення часового механізму в коробці передач в автомобілі. Оскільки йдеться про творчу діяльність, варто мати на увазі, що знімається питання про повне копіювання якого-небудь відомого пристрою у новому завданні: заново створюване обов'язково повинно мати щось нове або ж використовуватися у нових умовах.

Стратегія пошуку аналогів має на увазі широкий діапазон змін, починаючи з другорядних, і закінчуючи досить суттєвими (одне – перенести у новий контекст якусь деталь, а зовсім інше – використати центральний блок якогось відомого пристрою у новій конструкції. Як ілюстрації-нагадування, запропонуємо тим, хто цікавиться, використання у конструкторській діяльності існуючих «винаходів природи», на чому, як відомо, побудований біонічний принцип створення нових пристроїв (риба і підводний човен, пташка і вертоліт та ін.).

Стратегія комбінаторних дій має на увазі поєднувальне використання найрізноманітніших механізмів, структур та їхніх функцій для побудови нової конструкції. У повсякденному конструюванні ми маємо справу з цією стратегією на кожному кроці: комбінаторика пов'язана з різними перестановками, зменшенням та збільшенням розмірів, зміною місця розташування деталей у вже існуючій конструкції. Заміна, наприклад, однієї деталі у будь-якому приладі може спричинити значні зміни усіх його головних показників.

Стратегія реконструювання пов'язана з перебудовою, переконструюванням, так би мовити, антагоністичного характеру – це переконструювання або, скажімо так, конструювання навпаки: якщо, наприклад, у конструкції раніше виконувалася обертова дія, то при реалізації реконструюючої стратегії можуть змінюватися напрямок обертання або навіть тип передачі руху (скажімо, використовується зворотно-поступальний рух, прямокутна деталь може замінюватися круглою і т.п.). У певному сенсі можна було б вважати, що реконструювання – це один з найпотужніших творчих підходів, оскільки він ґрунтується на пошукові дійсно нового, відмінного від того, що застосовувалося раніше, в принципі. Зрозуміло, діапазон творчості і тут буде різним – у пристрої може змінюватися всього одна деталь, а може модифікуватися і вся конструкція.

Як це і впливає з назви, універсальна стратегія пов'язана з відносно рівномірним використанням аналогізування, комбінування та деякою мірою, можливо, і реконструювання (загалом воно реалізується суттєво рідше, ніж аналогізування і комбінування). Мається на увазі такий варіант перебігу рішення, де

важко виокремити перевагу будь-яких дій, або ж вони переплітаються у доволі складному вигляді.

До речі, необхідно мати на увазі, що практично досконало «чистих» стратегій не буває – ми визначаємо їх саме за помітною, суттєвою перевагою одних дій над іншими (якщо переважаючими, або «системоутворювальними») будуть саме аналоги, то це й називатиметься стратегією пошуку аналогів).

1.4. Конструювання образів світу (картини світу)

Поняття «образ світу» на сьогодні досить поширене в науково-психологічному контексті, існує, особливо в зарубіжній літературі, ціла серія досить змістовних і обґрунтованих робіт, які заслуговують їх включення в сферу спеціальних розробок, в тому числі й уже узагальнюючих теоретичних (див., наприклад [7]). В якості одного із найбільш прийнятних ми можемо вибрати визначення цьому поняттю, яке представили О. Баксанський і Є. Кучер: «Образ світу – когнітивна структура, яка інтегрує всю систему когнітивних надбань суб'єкта (як у філогенезі відповідного виду, так і в онтогенезі), що включає як неусвідомлюваний компонент – способи сприймання та інтерпретації дійсності, так і усвідомлюваний – знання про навколишній світ у вузькому значенні слова» [3, с.217, 567].

Принципово не маючи нічого проти такого визначення, ми обираємо в своїх розробках наступну, орієнтовану на свого роду голографічну картину (а точніше систему уявлень) світу, яка складається із свого роду динамічно функціонуючих ячеек (елементів, ланок ?). Це якщо мова йде про повномасштабну особистісну картину світу. Що ж стосується різного роду конкретних ситуацій, то, звісно, в кожному окремому випадку можна говорити про свого роду «картини світу», які обираються в якості актуальної ілюстрації, чи фону для підключення до нього нової інформації, що продукується в процесі рішення (творчого пошуку).

Відповідно в нашому випадку, коли мова йде про спеціальне дослідження творчих перцептивних процесів в умовах інформаційних перевантажень, дефіциту, невпорядкованості інформаційних масивів і т.п., мова буде йти про різного роду образно-понятійні конструкції в діапазоні власне циклу еталонування, засвоєння вихідних даних задачі, її вимог та інструкцій.

Конкретно мова в нас іде про формування образів-орієнтирів на основі актуалізації праобразної сфери і появи перших праобразів (див. [8]).

Нами вже робилися спроби більш чи менш обґрунтованого опису (зрозуміло, в гіпотетичному варіанті) праобразної сфери психіки. У спрощеному вигляді мова при цьому може йти про наявність в її структурах (мозку?) певних масивів, які включають генетичну «спадковість» (в тому числі ті ж павлівські вроджені рефлекси), весь досвід (знання в широкому значенні слова), набутий суб'єктом, починаючи з перших днів народження (до речі, і внутрішньоутробний досвід, як би це не звучало, має інколи досить суттєве значення, як це відомо медпрацівникам, в розвитку і мозку, і всього організму в цілому – тут існує багато літератури). Цей масив – праобразна сфера – у кожної окремої людини і

в кожному окремому випадку, чи в режимі довготривалого однорідного хронічного функціонування, може розглядатися як свого роду багатолабірентний «бункер», який можна віднести до всієї сфери підсвідомості і котрий, як свідчить наявність тих же сновидінь, судячи з усього, функціонує, як і весь організм, цілодобово. Іншими словами є підстави вважати, що там – «в глибинах» океану психіки – здійснюється відповідна робота з установа нових зв'язків, а отже і нових образів, їх сполучень і т.д. Для прикладу, згадаємо хоча б відому історію про створення Д. І. Менделєєвим таблиці хімічних елементів, і цілий ряд їй подібних. Як ми свого часу відмічали, в цьому відношенні наша гіпотеза про функціонування підсвідомості дуже близька до гіпотези, яку ще на початку двадцятих років ХХ століття висловив невдячно нині майже забутий П. І. Карпов [6].

Не включаючи до нашого аналізу всіх положень, які містяться в теорії П.І. Карпова, візьмемо з його роботи лише деякі, близькі нам положення. Так, автор відмічає, що «в звичайних нормальних умовах свідомість і підсвідомість працюють настільки співдружно, що виявити їх окремі функції не має можливості, оскільки ці функції зливаються в загальний потік (дуже важлива вказівка – В.М.) нашої безсонної і контролюючої свідомості» [6, с. 121]. А в подальшому, аналізуючи сновидіння, інтуїтивні рішення й інші творчі прояви, автор робить висновок, що в підсвідомості здійснюється така ж робота (синтез, аналіз, асоціативні процеси), як і в безсонній, як він її називає, свідомості [6, с. 130] і далі. Здоровий науковий скептичний погляд з повними на те підставами може, вірніше – міг би, піддати такого роду гіпотезу серйозній критиці, як мінімум, звернувшись до сентенції: це неможливо ні довести, ні оскаржити. Але ми більше схильні тут приєднатися до П. І. Карпова, Г. Адамара і ряду тих дослідників, котрі вважають, що «на різних поверхах психіки» (це наш образ, в тому числі і в її підвалах, і на горищі здійснюється схожа робота, тобто механізми однакові і лише ступінь готовності («сирі», «напівфабрикати», «готові вироби») образів і понять буде різна.

Саме тому, розвиваючи нашу концепцію функціонування творчого сприймання (а по суті – і мислення), ми вважаємо можливим включати в її зміст гіпотезу про стратегіальні, тактичні і оперативні «запуски/пуски» процесів впізнавання, ознайомлення, розуміння, інтерпретації, які є визначаючими для циклу еталонування. Більш конкретно це ми розглядаємо на аналізі інтуїтивного мислення (ІМ), яке вивчалось, в тому числі, на діяльності професійних конструкторів [8]. Були зроблені наступні висновки, які стосувались різних видів проявів інтуїції (в тому числі догадка, інсайт, осяяння, «ага-реакція», саторі).

Всі види інтуїтивного мислення характеризуються більшою чи меншою протяжністю в часі (мається на увазі реальний час розв'язання конкретних задач), хоча, скажімо, догадка може сприйматися розв'язуючим задачу суб'єктом як миттєве явище. Порівняно швидке і дуже швидке протікання деяких мисленевих (інтуїтивних) процесів дає підстави передбачати, що психіка наділена якостями прискореної реалізації цілого ряду процесів, які протікають на неусвідомлюваному рівні. Так, скажімо, вивчення діяльності винахідників, вчених,

які здійснюють рішення певних проблем протягом дуже тривалого часу, дає можливість говорити про зв'язок між ІМ і складністю розв'язуваної задачі.

Зрозуміло, що інтуїтивне мислення має чітко виражені індивідуалізовані прояви: як по частоті проявів, так і по характеру самих інтуїтивних дій (наприклад, по повноті нової інформації, яка «відгадується», орієнтації на її цілісні або часткові складові і т.д.). Вдалося встановити, що у виникненні догадки в конструкторів особливу роль відіграють різноманітні види і форми підказок, які ми назвали психологічними каталізаторами. Ці каталізатори можна розділити на два види: зовнішні і внутрішні. До зовнішніх можна віднести креслення, макет, слово, дію (зображення руками і т.п.); до внутрішніх – образ, поняття, їх сполучення, «нечіткі смисли» та ін.).

Ясно, що продукти ІМ відіграють таку ж регулюючу роль в протіканні процесу розв'язування задачі, як і продукти усвідомленого розв'язання. Можна вважати, що на розумовій поведінці суб'єкта інтуїтивні процеси відображаються не тільки в момент догадок, усвідомлення матеріалу (не тільки в аспекті, скажімо, зупинки розв'язку – зовнішньої, коли суб'єкт «замислився»), але й в аспекті його свідомих дій, їх направленості, впевненості чи невпевненості в їх адекватності і т.д.

Особливу увагу нами було звернено на такий прояв, який ми назвали «реле-ефект», що характеризує, скажімо, ланцюг роздумів [8]. Як видається в нинішньому вивченні функціонування творчого сприймання і побудові «чорнових», початкових, проміжних, гіпотетичних картин, образів реальності, світу, це поняття реле-ефекту має велике значення по своїй суті і можливостям більш адекватного аналізу стратегічних тенденцій, проявів конкретних тактик і дій, побудові образно-понятійної конструкції на різних мікроетапах зародження праобразів і прообразів, а також їх трансформації в образи-орієнтири та провідні образи (бакени, навігатори і т.п.).

Не повинно викликати якихось заперечень твердження, що реле-ефект практично вплітається у всілякі процеси творчої, і не тільки творчої діяльності в найрізноманітніших масштабах залежно від масштабів створюваної конструкції.

Звернемось тепер більш конкретно до проблеми формування (конструювання) образів світу в умовах надлишку інформації.

Оберемо для початку найпростіші приклади з наших попередніх пошукових розробок. Найпростіший, як видається – це досвід щодо сприймання крапки (саме крапки, як геометричної мікрофігури, розділового знаку). Нами і нашими колегами практикувалась демонстрація особам різного віку і підготовки (учбової, професійної) цілого ряду варіантів вихідної умови, а саме: демонстрація однієї, двох, трьох і більше крапок, а потім задавались такі прості запитання, як «що ви бачите?», «що це?». На наступному етапі пропонувалось побудувати на основі однієї, двох і т.д. крапок що-небудь (що вам здається можливим, як ви уявляєте і т.п.).

Навіть таке дуже, здавалося б, просте завдання послугувало прикладом розмаїття в підходах, особливостях сприймання, конструктивної діяльності, всього процесу ознайомлення й інтерпретації умови і самого завдання. Ось декілька прикладів (див. рис. 4, а, б, в).

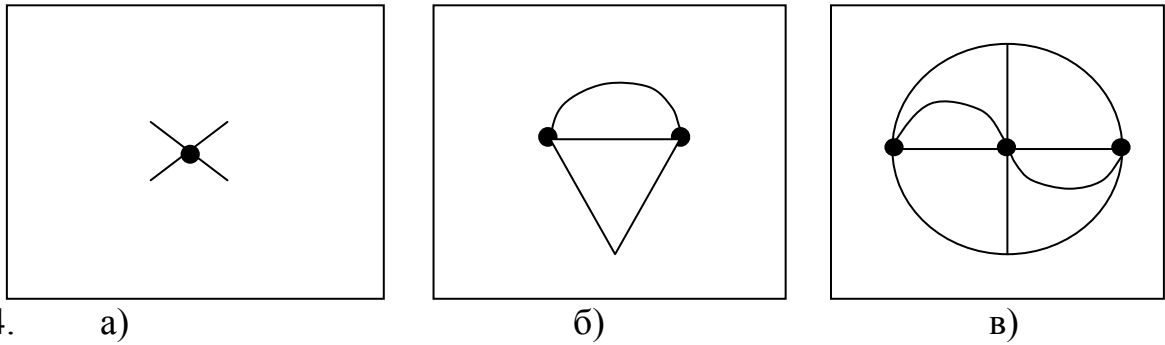


Рис. 4.

а)

б)

в)

Саме по собі зрозуміло, що сприймання крапки, скажімо, не відрізняється якоюсь особливою оригінальністю: більшість просто фіксує, що на аркуші паперу представлена крапка (існує декілька варіацій – дехто може сказати, що це точка відліку, точка координат, розділовий знак, щось «зменшене», наприклад далека зірка і т.п.). Коли пропонується дві і більше крапки, то тут уже починається зростаюча (по мірі збільшення крапок) варіативність в первинній фіксації малюнку, котра тим більше яскраво проявляється, якщо запропонувати добудувати щось до представлених крапок. Так, на рис. 3 вказані варіанти добудови до однієї (а), двох (б), трьох (в) крапок якихось ліній, в ряді випадків утворюючих вже окрему більш чи менш складну композицію.

Більш складним було наступне представлення учасникам дослідження малюнків, на яких у різних кількостях і варіантах зображувались ті чи інші геометричні фігури (трикутники, квадрати, прямокутники, круги, трапеції та ін., див. рис. 5 і 6).

На рис. 4 пред'являлись трикутник і квадрат. На початковому етапі сприймання ці фігури так і називались; більшість сприймаючих не висувало якихось припущень відносно того, що насправді представляла (вірніше могла б представити) запропонована проста композиція, була проста фіксація: це трикутник, це – квадрат. Наступна фаза – пропозиція побудувати із них що-небудь (в інструкції так і говорилося – «що-небудь», тобто максимально уникалась якась конкретизація, наприклад, побудувати нові фігури і т.п.); ця фаза уже характеризувалась певними структурно-функціональними перетвореннями. Так, у випадку пред'явлення квадрата і трикутника один із учасників запропонував чотири варіанти перетворень (1 – «будинок», 2 – «кінчик олівця», 3 – «пуля», 4 – «вхід в якесь приміщення»). Відповідно, коли були пред'явлені початкові фігури – прямокутник, трикутник, круг, було подано три варіанти цих фігур (див. рис. 5 б, позиції 1, 2, 3). Ми тут, як і в ряді наступних прикладів, опускаємо вербальний супровід (коментарі).

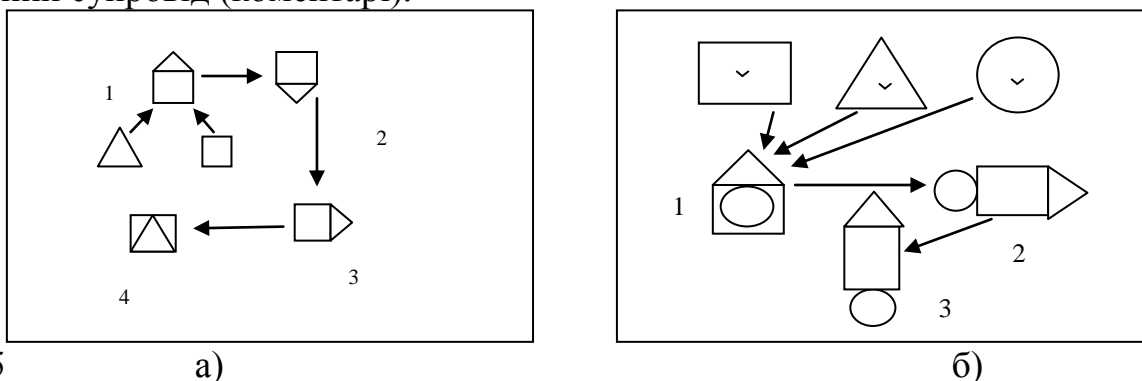


Рис. 5

а)

б)

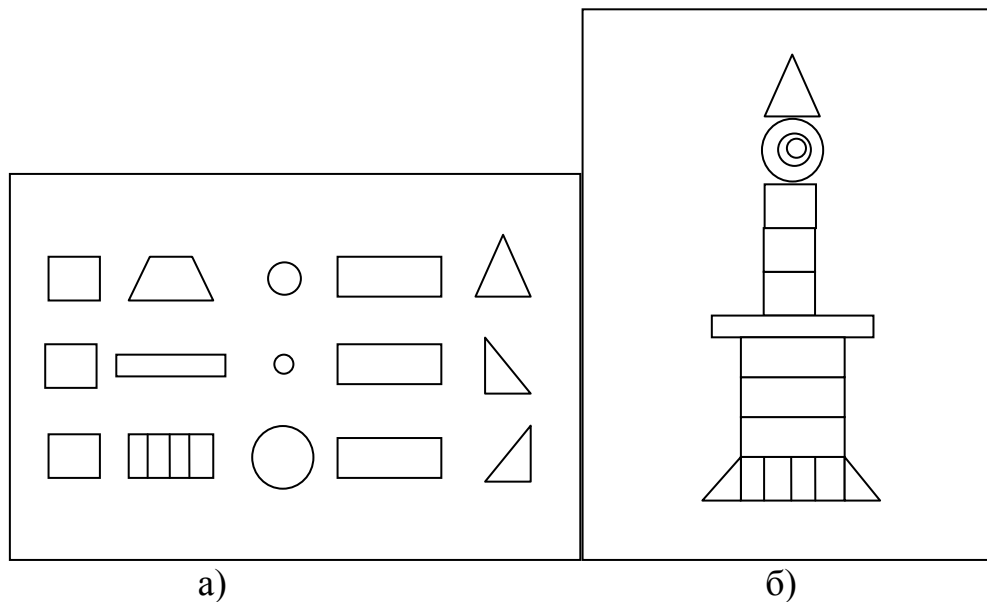


Рис. 6

І в якості ще одного більш складного прикладу пропонуємо розглянути варіант досить об'ємного пред'явлення фігур і один із варіантів їх комбінації у вигляді дещо замислуватої фігури (рис. 6, а, б).

Автор цієї фігури озвучив міркування, що «це сучасна модерна будівля».

Тут ми поки що аналізували можливості варіативності реагування, коли практично не було помітних труднощів зі сприйманням вихідних композицій. Проте по мірі ускладнення пропонованих варіантів для фіксації (назви, початкового визначення і т.п.) і наступного перетворення ми могли відмічати різні варіації реагування, власне конструктивної діяльності, часу вивчення малюнків. Тут можна виокремити декілька типових підходів, а саме:

- спроба синтетичного сприймання композиції;
- вибіркове виокремлення в композиції якоїсь частини, деталі;
- поперемінне виокремлення частин і цілісного сприймання.

Як показують наші дослідження і дослідження наших колег (В. В. Рибалка, Л. Г. Вержиковська, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько, Т. М. Третяк, Н. М. Латиш, Н. В. Медведева, Г. С. Полякова та ін.), на цих етапах мікроаналізу (власне вже цілеспрямованого сприймання, ознайомлення з пред'явленим по суті стимульним матеріалом) так чи інакше проявляють себе власне суб'єктивні орієнтири у тому матеріалі, що вивчається, і які базуються, як це неважко зрозуміти, на попередньому досвіді, апперцептивному масиві, наявності асоціативних даних для здійснення конкретного порівняння з новим матеріалом, новими інформаційними даними (поки що ми вели мову тільки про їх візуальний варіант).

З нашої точки зору (вона, втім, не може бути розглянута як дуже оригінальна, оскільки чітко перекликається із багатьма іншими дослідженнями в різних напрямках, з тією ж, наприклад, теорією установки, формування психічної готовності до діяльності і ін.), прояв феномена суб'єктивного орієнтира в процесі сприймання (і, зрозуміло, всього подальшого процесу розв'язування задачі, проблеми) має принципово важливе значення як з точки зору наукового аналізу

творчих (і всіляких нетворчих!) процесів, так і у власне практичному аспекті, в успішності розв'язку задач різного масштабу і жанру, оскільки все це базується на фундаменті будь-якої пізнавальної діяльності – на процесах порівняння, співставлення, хоча, як це не дивно, саме порівнянню в багатьох психологічних дослідженнях приділяється непропорційно мало уваги (частіше мова йде про аналіз, синтез, узагальнення і т.д., хоча всі вони також, в свою чергу, базуються саме на порівнянні).

Прояви суб'єктивної орієнтації в новому матеріалі неважко пов'язати, в тому числі, і з проявами феномену суб'єктивних переваг, вивченню якого в психології приділено немало уваги, в тому числі і в ряді наших робіт (див. наприклад, [8, 10, 11]). А це вже, як не важко зрозуміти буде, так би мовити, прямим виходом власне на особистість розв'язуючого задачу суб'єкта, оскільки в поняття суб'єктивних переваг ми без якихось натяжок маємо повне право включати майже чи не всі тенденції у виборі чого-небудь із наявного «інформаційного преїскуранту», вірніше – наявності чого-небудь предметного, об'єктивного. Як ми постараємось показати нижче, функціонування суб'єктивних орієнтирів відіграють власне системоутворюючу функцію у формуванні будь-якої системи, в тому числі системи образу, поняття чи образу-поняття (про що свідчать, зокрема, і вже досить давні дослідження конструкторського задуму [8]).

Одним із досить показових в цьому сенсі прикладів може слугувати розгляд формування образу екологічної катастрофи на феномені чорнобильської атомної аварії (див. [13]). Ми тут зупинимось тільки на найбільш цікавих для нас в контексті даного дослідження моментах.

По-перше, аналізуючи формування образу такої складної системи (по суті явища) як чорнобильська катастрофа важливо було попередньо хоча б у загальному вигляді встановити саме ставлення оцінюючих її за загальноєкологічним вектором. Було виявлено три основних типи оцінювання екологічної обстановки:

1) песимістична – земля наскрізь насичена ядохімікатами, радіація, димові прояви, вихлопні гази, пил, вода отруєна, отруєні продукти, в перспективі положення – безнадійне (ми тут і далі подаємо узагальнені думки, їх перелік);

2) оптимістична – можна зменшити темпи забруднення, багато незараженої території, рівень радіоактивності буде швидко знижуватись природнім шляхом (дощі, розпад елементів);

3) нейтральна – звичне явище, важко виміряти реальні загрози, немає достатніх даних для адекватної оцінки і т.п.

Дуже багато при оцінюванні залежить від ступеня наближеності оцінюючого суб'єкта до осередку екологічної загрози, в даному випадку до самого епіцентру катастрофи: по мірі наближення до нього спостерігається картина зміни нейтральних і оптимістичних оцінок на все більш песимістичні.

При переході до розгляду різновидів і домінуючих образів чорнобильської катастрофи (наша аббревіатура – ЧАК, а образ – Ч-образ), варто враховувати різного роду детермінуючі фактори формування, такі як знання про саму ЧАК, знання і уявлення про радіацію, її прояви (Хіросіма, Нагасакі, відомості із навчання цивільної оборони, ситуативні знання, отримані із різних каналів; місце-

знаходження конкретної людини та її рідних, доступ до чистих продуктів, можливість переїхати із зони радіації.

У зв'язку із сказаним було виокремлено п'ять домінуючих типів Ч-образів: образ вибуху, апокаліптичний образ, географічний образ, харчовий образ, образ фінансової залежності/незалежності. Дуже коротко про них можна сказати наступне.

Образ вибуху – переважно зоровий і, перш за все, виражений у картинах вибуху атомної бомби, які, як відомо, часто публікуються в газетах, книгах, демонструються у фільмах і т.д. У його основі було уявлення про АЕС як споруду, яка злітає в повітря у вигляді свого роду більш чи менш масштабного гриба, дерева, смерчу; в цю картину влітаються спалахи вогню, дим, частини конструкцій. Такого роду образ частіше за все зустрічався в описах школярів та студентів.

Апокаліптичний образ – це свого роду масштабна картина «кінця світу», панорама зруйнованих будівель, дерев, людей, а також фігурки тих, хто біжить в паніці, намагаючись врятуватись і не маючи уявлення в цьому поліобразі варіанту («оазису») спасіння. В цей образ у деяких свідків подій в оголошеному районі катастрофи могли б включатись автобуси з рятувальниками, точнісінько як і вагони поїздів, літаки, автомобільний транспорт. Були випадки представлення варіантів атомної війни: великі території, які підпадали під атомні бомбардування, масиви уламків, жертв і т.д. Такі образи можуть включати цілі загиблі міста, навіть регіони – був зафіксований випадок, коли один із опитуваних малював картину гинучого Києва з конкретними фрагментами руйнування мостів, Лаври, Хрещатику, пам'ятників і т.ін.

У чомусь близький до цього образу образ географічного характеру, в якому переважають більшою мірою свого роду топографічні дані – відстань від епіцентру, наявність лісів, водних просторів, а також і уявлення про повітряні переміщення – рух радіоактивних хмар. Цей образ дещо по-своєму включає оціночні судження про ступінь загрози для конкретної місцевості (зараженість повітря, води), і в більшій мірі все ж умовно може вимірюватись саме топографічними «кілометрами» (так, він по різному проявляється у відносно віддалених областях України (Запорізька, Харківська області, Крим та ін., не кажучи вже про інші території Радянського Союзу і Європи, хоча, як відомо, відомості про досягнення радіоактивних опадів з'являлись навіть на різних материках (Північна і Південна Америка, Австралія, не і тим більше про Близький Схід).

Більш оригінальними, ніж вже вказані, можна вважати, як ми їх назвали «смакові» або «харчові» образи. Це образи продуктів, які можуть вживатися у їжу, води, повітря, що вдихається. Вони включають смакові відчуття (гіркоту, пекучість, кислотність та ін.), зорові уявлення про заражені продукти, воду, повітря, самі поняття про можливе зараження, його вплив на організм. Конкретно це проявляється в уявленнях про зараження хліба, овочів, фруктів, молока, м'яса та їх похідних. Очевидно, цей образ відігравав далеко не другорядну роль порівняно з іншими домінуючими, а будучи індивідуально заломленим, з повною на це підставою, міг бути включеним до числа домінуючих, про що свідчили не лише висловлювання окремих осіб, але й більш масштабні прояви (черги за сухим червоним вином, продуктами з «чистих зон» тощо).

В іншому ключі, але також своєрідним є образ, який ми назвали «фінансовим», він власне включає в себе уявлення конкретного суб'єкта про свою фінансову спроможність, або навпаки, неспроможність, від якої залежить можливість максимально в тій чи іншій мірі уникнути впливу радіоактивності, а саме: переїзд (причому на різні дистанції – в іншу частину України, або ж у Сибір, Середню Азію та ін.), можливість придбання незаражених продуктів, аж до еміграції за кордон. Сюди ж можуть входити складові, що стосуються наявності транспорту, можливості зупинятися у готелі, знімати житло та ін. Цей образ, як показала реальність, мав дуже і дуже суттєве значення, яке могло бути зафіксоване у вигляді панічних переміщень на поїздах, автотранспорті; вибіркоче придбання продуктів, одягу, ліків.

Говорячи про ці домінуючі образи ЧАК, ми повинні відзначити, що вони як правило поєднувалися зі ступенем страху, боязні зараження, онкозахворюваннями, тобто можна говорити про свого роду узагальнюючий «образ страху» і тут нам дуже ілюстративним здається звернути увагу до відомої картини Е. Мунка «Крик» (ще одна назва «Крик на мосту»). Звісно картина Е. Мунка носить яскраво виражений експресивний характер і може розглядатися як ілюстрація найбільш сильно вираженого страху, на рівні жаху. В реальності діапазон побоювань, фобій, страхів, кошмарів розтікається по вельми широкому діапазону, починаючи, як ми у свій час відмічали, феноменом прихованої паніки і закінчуючи реальною панікою, спробою втекти з місця подій.

Що для нас найбільш важливо в руслі здійснюваного аналізу, то це безсумнівна масштабність ЧАК. Ця катастрофа у будь-якому розумінні може розглядатися як своєрідна велика система, в якій поєднуються такі взаємопереплетені складові (підсистеми) як сама аварія, конкретна екологія, інфраструктура, наявність живих учасників цих подій, супутніх моментів (переїзди, евакуація, газетні повідомлення, радіо, телебачення, чутки та т.ін.). Саме тому можна з усіма підставами говорити про формування картини ЧАК як формування масштабного поліфонічного образу в системі класичної системи координат (просторові, часові координати) плюс багатовимірний людський фактор. З урахуванням цих загальних положень ми можемо розглядати власне конструктивно – деструктивну картину виникнення, зародження й наступної трансформації вихідних та наступних образів ЧАК (зрозуміло, в індивідуальному, суб'єктивному заломленні). Нами аналізувалась доволі тривала у часі трансформація Ч – образів (фактично це було типове лонгітюдне дослідження, див. [13] та ін.) та було виділено три загальні категорії такого роду еволюції: суттєва модифікація Ч-образу, епізодична модифікація (додавання конкретних складових не значних за масштабом), консервативний стан Ч-образів, що виникли на початку та зберігають свої структурно-функціональні характеристики за одними й тими ж самими параметрами (наприклад, це буде образ вибуху, картина самого руйнування третього енергоблоку, яка була отримана з газетних фото, або телепередач).

У відповідності із сказаним вище можна було також розглядати Ч-образи за такими параметрами: інтегральний образ (багатопланова екологічна система, що включає різноманітні складові), інваріантний образ (спрощений порівняно з іншими, такий що включає найбільш суттєві для даного суб'єкта складові), си-

туативний образ (такий що виникає і актуалізується в залежності від щомиттєвого впливу інформаційного подразника).

Спробуємо більш конкретно розглянути і сам процес трансформації Ч-образу, власне його конструювання, як ми його розуміємо у наших розробках. Тут слід нагадати, що достатньо усвідомлювані прояви початкових форм образів пов'язані з неодмінною наявністю у суб'єкта певних еталонних утворень – конкретних зорових та інших образів, понять, смислових асоціацій. Зрозуміло, що ступінь розмитості, або навпаки конкретності буде залежати від того ж ступеня конкретної кореляції між старою та новою інформацією, адже мова може йти у діапазоні від повного нерозуміння ситуації, можливостей її «розшифровки», варіантів часткового впізнання, впізнання аж до встановлення чіткої, достатньо повної аналогії між порівнюваними структурами, функціями, підсистемами і системами в цілому. Саме тому і можливо було спостерігати найширший «різnobій» у сприйманні ЧАК мешканцями України, її різноманітних областей, і представниками інших регіонів СРСР, зарубіжних країн (в нашому розпорядженні були свідчення мешканців Белорусії, Росії, Узбекистану, ЧРСР, Польщі та інших країн). Переважали свого роду, якщо можна так сказати, деформовані уявлення (вихідні прообрази) про ЧАК. У багатьох було не повністю усвідомлюване уявлення про можливі наслідки впровадження результатів науково-технічного прогресу, будівництві безлічі крупних заводів, воєнних об'єктів, АЕС та ін. Але якщо врахувати, що інформованість населення про наслідки роботи цих об'єктів, про можливі аварії на АЕС практично була занадто малою або була взагалі відсутня, то зрозуміло, що у переважної більшості не було «у запасі» скільки-небудь конкретних образів еталонів; в кращому випадку могли бути розмиті уявлення – дуже смутні, закладені у вигляді уривчастих знань про шкоду, що спричиняє людина природі, про різного роду стихійні і техногенні катастрофи, в даному випадку це могли бути ті чи інші дані про бомбардування Хіросіми і Нагасакі, а також про бомбардування під час війни, спеціальні вибухи житлових будинків, церков (що, наприклад, мало місце в Києві на початку його окупації фашистами, коли було підірвано багато будинків у центрі та сама Свято-Успенська церква у Лаврі). Численні дані свідчать про абсолютно ідеалістичне уявлення про АЕС (школярі, наприклад, уявляли їх собі як свого роду мало не казкові фабрики «енергії з нічого», де люди у білих халатах сидять і натискають на кнопки, в результаті чого по дротах біжить електрика; заради справедливості треба сказати, що подібного роду уявлення були не лише у школярів, але й у студентів, навіть деяких професійних робітників в основному нетехнічного профілю.

Сама ЧАК виявилась носієм інформації, необхідної для розуміння величезного, важко усвідомлюваного, екологічного та технічного життєво-фізичного лиха. Висвітлення ЧАК засобами масової інформації та надходження відомостей із найрізноманітніших джерел (в тому числі і численних постійно циркулюючих чуток) послужили підґрунтям для формування саме первинних конструкцій ЧАК, як це було нами показано вище.

На цьому етапі еволюції ЧАК-образу спостерігається його розвиток як форм певного розуміння (більш – нерозуміння), що відбулося, а саме як розвиток

розуміння можна розглядати свого роду монтаж виникаючих образів – уявлень (прообразів, домінуючих образів, образів – орієнтирів, як ми їх інтерпретуємо у нашій загальній теорії трансформації образів розв'язку задачі (проблеми).

Звичайно ступінь неготовності до оцінювання аварії була у всіх різна: воєнні спеціалісти, атомники, деякі біологи, лікарі могли вже одразу достатньо адекватно оцінити те, що відбулось, як і самі працівники АЕС (хоч й їх готовність до сприйняття такого явища неможна перебільшити, якщо судити по тому, як спочатку здійснювалися рятувальні роботи).

Свого роду занурення у розуміння катастрофи можна представити у двох найбільш типових формах:

1) дозована поінформованість стосовно того, що відбулось, починаючи від першого дуже короткого сповіщення про аварію на Чорнобильській АЕС, що тривало далі у вигляді сповіщень про розвиток подій; це шлях офіційного, так би мовити, наперед визначеного розуміння, що реалізувалось, головним чином у діапазоні тих відомостей, які можна було взяти саме з офіційних джерел;

2) нерегульоване стихійне ознайомлення з розповідями про аварію, які у великій кількості циркулювали в той період; тут переважали неперевірені свідчення, чутки, часом вигадки і зовсім вже гіперболізовані фантазії, чому втім не можна дивуватися, враховуючи дійсно жахливий масштаб того, що сталося, а головне: майже повна невизначеність щодо подолання її наслідків.

Для того, щоб у суб'єкта могло скластися більш адекватне уявлення про ЧАК, йому потрібно було поповнити недостатність вихідної інформації про АЕС, їх роботу, місцезнаходження, самі розміри аварії, механічні та радіаційні її характеристики. По мірі надходження такої інформації склалися відповідні образи – орієнтири, в яких такого роду інформація знаходила своє конкретне вираження (приклад – висловлювання одного з інженерів, не працюючого у системі АЕС: «Уявлення про аварії пов'язані, у першу чергу, з руйнуваннями – обваленими перекриттями, стінами, димом, битим склом, людськими жертвами в тій або іншій кількості... так і я думав о ЧАЕС, хоча до цього, не пам'ятаю, чи бачив десь її фотографії... згодом фото з'явилися і я зміг уявити аварію більш конкретно і помітно відрізнявся той її варіант від того, який в мене був на початку...»).

Образи-орієнтири являються свого роду акумуляторами тієї інформації, яка поступає, відповідним чином – фільтрується, закріплюється, «нанизується» на «образ – орієнтир». Ось одне із свідчень, як це могло відбуватись у реальності: «... патріархальне старовинне місто з його золотими куполами соборів, що зберігають пам'ять століть (тут, зрозуміло, мається на увазі саме Київ – В.М.), за якихось півмісяці всього перетворився незбагненно, міцно з'єднавшись з образом нової, атомної епохи. З дзвінкої метафори всує повторюваною нами до аварії, це словосполучення («атомна епоха») перетворилось у сурову реальність: слова «дозиметричний контроль», «радіація», «дезактивація», всі ці «мілірентгени», «бери», «ради» й тому подібне міцно увійшли у лексикон киян, а фігура людини у комбінезоні з респіратором на обличчі і лічильником Гейгера в руці стала звичною, так само як і скупчення автомобілів перед виїздами в Київ: на всіх КП був введений дозиметричний контроль автомобілів. Як це завжди буває, незрозуміле життя дорослих стали копіювати діти. І ось на Русанівці ме-

ні довелось побачити, як діти з паличкою в руках бігають по кущах, немов дозиметром вимірюючи фон. Грають в радіацію. А одна дівчинка, замотана в простираadlo, ходила по під'їзду будинку і, зробивши «страшні очі» говорила загробним голосом: "У – у я радіація, ховайтеся від мене. Я зла і страшна ..." [13].

У дорослих і дітей, як бачимо, складались цілком конкретні уявлення про ЧАК, і більш чи менш швидко або поступово формувалась (або самоконструювалась) в кожного свій конкретний домінуючий, провідний образ у вигляді одного з тих образів, які ми описали вище (більш точно, зрозуміло, треба сказати, що одна з модифікацій якогось типу домінантних образів). Такого роду домінуючі образи у своїй більшості, як свідчили опитувані, склались перш за все у травні-червні 1986 року, а «дозрівали» і конкретизувались, змінились в основному до кінця того ж року, зазнаючи по суті не суттєвих змін протягом приблизно чотирьох – п'яти років, що було пов'язано з певною адаптацією людей до того, що відбувалось і з відволіканням на інші життєві та побутові проблеми.

В цей період у свідомості більшості людей функціонували такого роду домінуючі образи, які умовно можна було б назвати локальними Ч – образами, маючи на увазі, що майже у кожної людини її уявлення про катастрофу та її наслідки обмежувались свого роду діапазоном найближчого оточення (конкретним місцем проживання, родичами, знайомими, колегами та ін.). В якийсь період по мірі накопичення даних про ЧАК, у тому числі й офіціальних, уявлення про неї досягнуло значних масштабів і багатьма могло розглядатися як всеукраїнська, всебілоруська і навіть всесвітня трагедія, що призвела до величезних жертв, деформації людських доль, величезні економічні розтрати, обумовлені заходами щодо дезактивації, розв'язанням найрізноманітніших господарських питань і т.д. Все це супроводжувалось відповідною конкретною динамікою трансформації Ч-образів. Слідом за періодом швидко змінюваних ситуацій, зумовлених природно, і самою аварією, і неясністю із долею реактора, з розпочатими роботами щодо ліквідації наслідків ЧАК, наступив період відносної стабілізації положення, коли для більшості, якщо й не прийшла впевненість, що все найжахливіше позаду, але принаймні, з'явилися дані про те, що, проводяться суттєві дії, спрямовані на ліквідацію наслідків, приймаються масштабні рішення про переселення мешканців прилеглих до ЧАЕС зон і т.д. Все це сприяло формуванню інтегрального Ч-образу як суми уявлень про саму аварію, її наслідки в різних вимірах, необхідних наступних заходах (захисних медичних, загальногігієнічних і т. ін.). Іншими словами, «Чорнобиль» входив в повсякденне життя як свого роду константа (втім, не для всіх і не всюди одна й та ж сама). Звичайно, в кожному окремому випадку в залежності від індивідуального сприймання післячорнобильських подій, в наявності у системному образі катастрофи більш чи менш значущої інформації, проявлялось і більш житейське реагування. В цьому відношенні в першому наближенні людей можна було розділити на три групи:

1) ті, що активно реагують на події довкола ЧАК та відповідно приймають поточні рішення щодо коректування способу свого життя;

2) ті, що реагують епізодично (як включення в активну свідомість) на наслідки ЧАК і, відповідно, то вносячи корективи у свій спосіб життя, то забуваючи про них;

3) ті, що сприймали ЧАК відносно спокійно, «нейтрально», що пасивно реагували на неї, не змінюючи суттєво нічого у своєму особистому житті (втім і серед цієї категорії можна було виділити тих, хто впадав у неусвідомлювану депресію, в той стан, який ми називаємо прихованою панікою, що протікає в'яло, малоусвідомлювано, але тим не менш, судячи з багатьох показників, також здійснюючи вплив на повсякденне життя, на загальний стан кожної окремої людини.

Більш детально всі ці особливості реагування на наслідки ЧАК, в тому числі в залежності від особливостей сприймання цієї події, див. в циклі наших попередніх робіт [13].

Повертаючись до основного нашого питання аналізу конструювання образу світу, картини світу, в даному випадку розглянутої крупномасштабної проблеми, спробуємо уявити свого роду схему, процес цього конструювання, вдаючись до наступної ілюстрації (див. рис. 7).

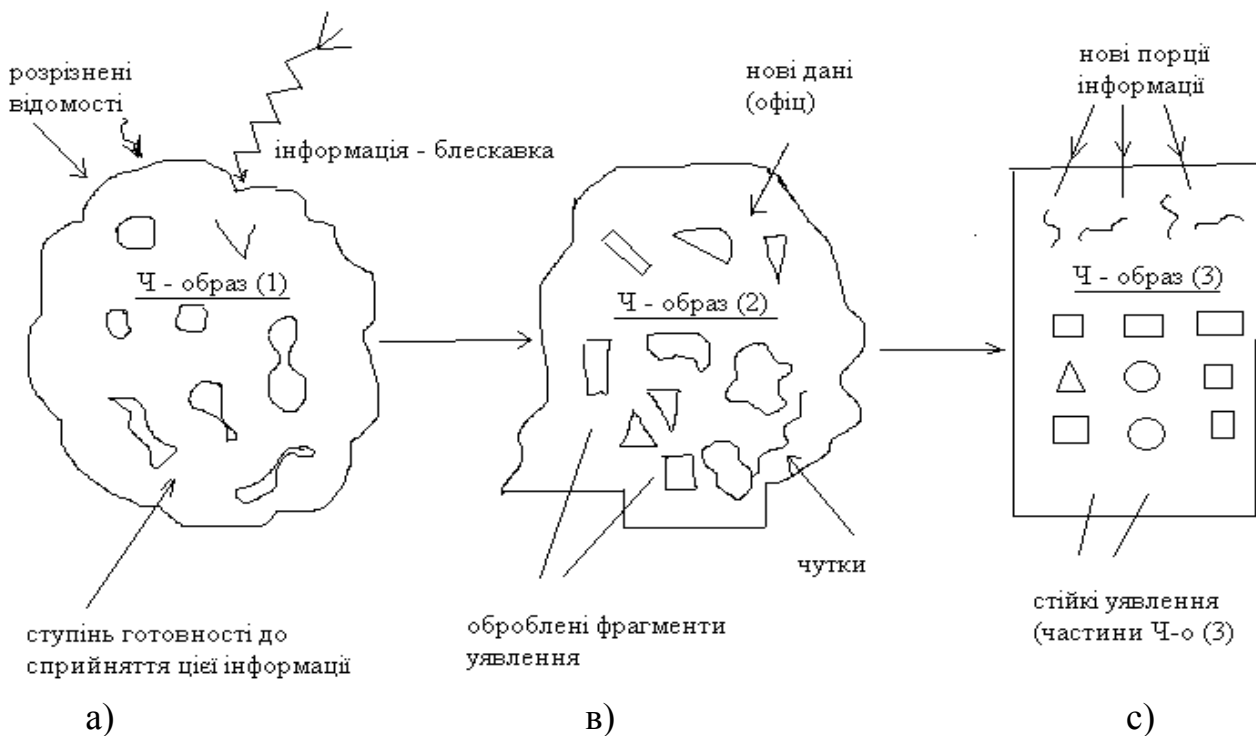


Рис. 7

На цій спрощеній схемі можна у загальних рисах прослідкувати головну магістраль формування Ч – образу від його початкової фази до фази відносної стабілізації (а, в, с). Першочергово мова йде про свого роду інформації – блискавки, коли поступає перша інформація про аварію, перші різноманітні й розрізнені відомості про неї, коли формується лише загальне поняття, що включає смисли попередніх знань і нової інформації, яка надходить. Це переважно скоріше хаотична система. По мірі надходження нових конкретних відомостей, нових офіційних даних, так само як і чуток, ми вже маємо справу з картиною поєднання різних «фігур» – впорядковано геометричних (квадрати, трикутники та

ін.) і, як у попередній картині - невизначеної «конфігурації» (рис.7, в). І, нарешті, по мірі досягнення більш стабільної картини, стійких уявлень, ми маємо справу з переважанням впорядкованої (стаціонарної, статичної) інформації над окремими, порівняно незначними її розрізненими надходженнями (рис.7, с).

Нами і нашими колегами було проведено доволі велику кількість досліджень, спрямованих, зокрема, на особливості розв'язування нових задач, сприймання і переробку нової інформації, що представлено у вже опублікованих працях і в наступних розділах даної монографії.

Зокрема вивчались особливості сприймання нових картин (репродукцій відомих та маловідомих художників), наприклад, нами було проведено опитування (опитувальник, анкета, бесіда) студентів (четвертого курсу педагогічного інституту), яким я читав спецкурс «Психологія творчості», що включав невеличкий підрозділ творчої діяльності М. О. Врубеля. Викладались загальні відомості про біографію художника, аналізувались етапи його діяльності, створення окремих картин. Крім цього, здійснювалась екскурсія у Кирилівську церкву, де також, головним чином увага студентів акцентувалась на роботах саме Врубеля (це як відомо, «Надгробний плач», «Сходження Святого Духа на дванадцять Апостолів», ікони Ісуса, Богоматері, Кирила і Афанасія та ряд інших). Після відвідування церкви студентам пропонувалось дати свій опис картини «Сходження Святого Духа на дванадцять Апостолів» (повторимо, що до цієї картини (розписи, її репродукція) студентам попередньо, як і в ході самої екскурсії, надавались лише звичайні загальні відомості (повідомлялось головним чином, в яких умовах виконувалася ця робота). Опитування здійснювалось протягом п'яти років, кожного разу зі студентами однієї й тієї ж групи (по спеціалізації), тому склад кожної групи був багато в чому однорідний. Тут не має місця для докладного опису цього вельми цікавого у багатьох відношеннях експерименту (по суті, зрозуміло, це був експеримент, фігурально висловлюючись, у загальних рисах), відзначимо лише найбільш типові моменти.

Одразу можна сказати, що більшість студентів «відбулася» загальними відповідями (типу «групова картина», «євангельський сюжет», «ілюстрація до Нового Завіту» і т.ін.). Однак були і вельми цікаві, як, наприклад, таке розмірковування «зображення включає цілий сюжет, причому дещо в ньому не зовсім зрозуміло. Але найголовніше, що тут передані характери дванадцяти Апостолів і самої Богоматері... Навіть складки їх одягу певним чином передають значущість ситуації... А ці канали (дроти?) від голуба до їх голів – це чимось нагадує мені проявлену передачу почуттів і думок...» . Ми тут привели лише невеликий фрагмент відповіді, при цьому треба мати на увазі, що більша частина опитувань відбувалась у період «розквіту атеїзму» і майже всі студенти були позбавлені знань релігійного характеру (в тому числі і відносно описуваного явища).

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Фенікс, 2015. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 21. – 364 с.

2. Апокалипсис: катастрофы прошлого, сценарии будущего. – М.: Коммерсантъ: Эксмо, 2010. – 336 с.
3. Баксанський О. Е. Моя картина мира. Как человек создает повседневную реальность / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. – М.: КАНОН+, 2014. – 576 с.
4. Барабанщиков В. А. Психология восприятия / В. А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 240 с.
5. Информационная эпоха: вызовы человеку. – М.: РОССПЭН, 2010. – 335 с.
6. Карпов П.И. Творчество душевнобольных и его влияние на развитие науки, искусства и техники / П. И. Карпов ; Главное управление научными учреждениями (Главнаука). — Москва ; Ленинград : Государственное издательство, 1926. – 200 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
8. Моляко В. А. Творческая конструкторологии (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. – Екатеринбург: Интелфлай, 2007. – 1072 с.
10. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : монографія // В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова та ін. / За ред. В. О. Моляко. – Кіровоград, 2012. –210 с.
11. 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.
12. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
13. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.

Розділ 2. ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУЮВАННЯ МОЛОДШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВИХ ЗНАНЬ

(Ю.А. Гулько)

2.1. Методологічні основи дослідження стратегій конструювання нової інформації

Однією з основних цілей дошкільної освіти є якісний розвиток знань дитини про навколишній світ. Дані отримані в дослідженнях українських та зарубіжних вчених, свідчать про провідну роль перцептивних і образних розумових процесів при оволодінні маленькою дитиною конкретними знаннями (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, Т. В. Косма, К. Л. Крутій, С. Є. Кулачківська, В. С. Мухіна, М. М. Поддьяков). М. М. Поддьяков виділяє два шляхи набуття знань дошкільниками. Стихійний - коли дитина самостійно чомусь навчається. І другий шлях - це цілеспрямоване системне навчання під керівництвом педагогів та психологів. Отримані різними шляхами знання знаходяться в складній взаємодії. Їх поділ на два види суто схематичний, але необхідний для аналізу феномену формування та розвитку знань дошкільника. Розвиток знань дитини відбувається шляхом переходу неясних знань до чітких, структурованих знань, які, в свою чергу, розвиваючись, породжують нові проблеми і знову стають невизначеними, нечіткими і т.д. Такий постійний взаємоперехід обумовлює глибоке і більш точне пізнання навколишньої дійсності [13]. Системи знань можна розглядати як сукупності образних уявлень, понять, суджень, умовиводів дитини. Ці системи гнучкі і легко піддаються всіляким трансформаціям. У процесі набуття дитиною знань проявляється індивідуальна своєрідність її розуму в цілому, а також можна спостерігати своєрідні прояви окремих пізнавальних процесів. Між знаннями і особливостями розумової діяльності складний діалектичний зв'язок. Знання дитини визначають пізнавальний процес, розвиваються, конструюються і переконструюються в ньому. У той же час залишається нез'ясованим психологічний зміст знань. А у зв'язку з неможливістю пояснити індивідуальну особливість засвоєння нового знання за рахунок окремих мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації тощо, постає питання загальної розумової регуляції цього складного процесу. Згідно із потоковою трактовкою процесів творчого пізнання В. О. Моляко, цей регулятор називається стратегією. Саме розумовою стратегією, яка впорядковує всі мисленнєві операції і дії в одному напрямку, пояснюється суб'єктивні особливості засвоєння дітьми знань. Ці суб'єктивні особливості полягають, у першу чергу, в тому, як дитина поєднує між собою різну інформації (що поступає до неї у різних формах) в певні смислові конструкти. А погляд на процес засвоєння дітьми знань як на творчий стратегіальний процес створення нової інформації, дає підстави говорити про нові підходи до розв'язку питання психологічного змісту знань.

Вивчення особливостей конструювання знань в процесі сприймання нових об'єктів і використання отриманих експериментальних даних при створенні

навчальних методик і програм, дасть можливість оптимізувати процес дошкільної освіти. Це обумовлює актуальність обраної теми.

Отже, метою даної роботи є дослідження процесуально-динамічної специфіки процесу набуття знань дітьми дошкільного віку. Об'єктом дослідження виступає процес конструювання дітьми нової інформації. Предметом дослідження є перцептивно мисленнєві стратегії конструювання дошкільниками нових знань. Завдання даної роботи - дослідити особливості прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій конструювання нових знань в процесі предметно-практичної діяльності дошкільників.

На кінець 21 століття психологія творчої діяльності перестала розглядатися тільки як розділ загальної психології та стала набувати загального теоретико-методологічного статусу, головними постулатами якого є положення про творчу природу психіки людини. Вирішальну роль в цьому відіграли роботи М. О. Бернштейна, Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлинського, О. В. Запорожця, В. П. Зінченко, Г. С. Костюка, В. Т. Кудрявцева, О. М. Матюшкина, В. О. Моляко, А. В. Петровського, М. М. Поддякова, Я. О. Пономарьова, В. Н. Пушкіна, С. Л. Рубінштейна, О. К. Тихомирова, Д. І. Фельдштейна та ін. До теперішнього часу склалася досить чітка визначена методологічна база, що дозволяє осмислювати пізнавальні процеси людини з точки зору стратегіальної природи творчої діяльності. Інтерес фахівців, що досліджували стратегії творчої діяльності, зосереджувався на професійній творчій діяльності і на діяльності студентів і старших школярів. Стосовно останніх двох груп - школярів і студентів, як правило, застосовувався термін «стратегіальна тенденція» творчої діяльності і це було обумовлено тим, що «стратегія» є особистісним утворенням людини, що професійно займається творчою діяльністю. Як особистісне психологічне новоутворення стратегія з'являється, коли людина ставить і вирішує нові професійні завдання [8]. А розумову діяльність дошкільників, що спрямована на набуття нових знань, прийнято розглядати як таку, що потенційно несе зародкові форми стратегіальності, які не піддаються фіксації. Однак за останній час рядом досліджень показано, що не тільки у старших дошкільників, а й більш молодших дітей, в пізнавальному потоці можна фіксувати провідну спрямованість розуму на пошук аналогів, на комбінування і реконструювання (І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько). Проте специфіка такої внутрішньої спонтанної спрямованості розуму молодшого дошкільника спеціально не вивчалась.

На теперішній час можна виділити ряд методологічних положень, сформульованих у сфері психології творчості, які визначають: сучасні дослідження будь-якої нової діяльності людини як діяльності творчої, дослідження пізнавальних процесів як процесів творчих, а також дослідження всього психічного розвитку людини, розвитку його особистості як розвитку творчого. Зупинимось детальніше на концептуальних положеннях, що визначають дослідження розвитку мислення дітей раннього дошкільного віку з загальних методологічних позицій психології творчості.

Першим, на нашу думку, слід назвати положення про конструюючий характер пізнання, зокрема в роботах В. О. Моляко розроблено такий міждисциплінарний напрямок як творча конструкторологія, що дозволяє вивчати аналогізу-

чий, комбінуючий та реконструюючий розум людини. Мова йде не тільки про конструювання (вибудовування) своєї діяльності і конкретних нових предметів або образів (предметних конструктів), але так само про конструювання нових когнітивних структур і функцій.

Існує дві найбільш відомі точки зору на конструюючий характер психічної діяльності. В контексті біолого-психологічної концепції Ж. Піаже вся психічна діяльність конструюється суб'єктом за законами, закладеним в ньому біологічно. А в контексті культурно-історичної концепції Л. С. Виготського і його послідовників, психічна діяльність будується за законами, що склалися в ході історії людства, зокрема того культурного середовища, в якому суб'єкт розвивається, але ці закони також піддаються трансформаціям, а в процесі культурно-історичного розвитку суспільства створюються нові.

Другим позначимо положення про проблемність або задачність діяльності. Його суть в тому, що будь-яка нова діяльність виступає для суб'єкта як проблема або творче завдання (задача), тому що у нього немає схем і алгоритмів рішення і йому належить самому їх створювати (Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл, О. К. Тихомиров, Л. Л. Гурова). Згідно з В. Т. Кудрявцевим вся культура виступає для дитини, що розвивається, не як сукупність суспільно еталонізованих знань, умінь і навичок, а як відкрита багатовимірна система проблемно-творчих задач. Вирішуючи ці задачі, дитина одночасно створює свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт (результат) у вигляді знань, умінь. Отже, в першу чергу, дитина виступає таким суб'єктом, який прокладає власний авторський розумовий шлях створення нових для себе самого знань, які вже до нього об'єктивно існують в його культурному середовищі.

Наступне, третє, положення необхідне для досліджень розвитку творчої розумової діяльності дітей - це положення про потоковий стратегіальний характер творчої діяльності (В. О. Моляко), згідно з яким вся психічна діяльність носить потоковий характер. Цей пізнавальний потік регулюється психічним утворенням, яке підпорядковує все когнітивні й емоційні складові в єдиному напрямку, що веде до вирішення нової пізнавальної задачі. Цей психічний генеральний регулятор називається стратегією. Схоже трактування потоку психічної діяльності обґрунтоване А. В. Брушлинским, який, безперервні якісні зміни психічних процесів (сприйняття, мислення) називав «недиз'юнктивністю».

Четверте положення про циклову самостимуляцію, що висунуте і обґрунтоване М. М. Подд'яковим. Згідно з ним, у дошкільників існує потреба в оновленні та самооновленні не тільки знань, образів і емоцій, але так само і в оновленні психічних новоутворень - пізнавальних і потребнісно-мотиваційних. Ця потреба в оновленні та самооновленні виступає в двох суперечливих формах. Перша форма виявляється як потреба в нових яскравих знаннях, фактах, які не вкладаються в систему досвіду дитини. Насичення подібними новими знаннями призводить до руйнування колишніх структур досвіду, знань, уявлень дитини. Друга форма проявляється як потреба в упорядкуванні, структуруванні знань, подоланні невизначеності, внесеної новими фактами.

Наступним, п'ятим, назовемо положення про експериментування, що поряд з грою є провідною діяльністю дошкільнят [13]. Експериментування пронизує будь-яку дитячу розумову діяльність. Експериментування, як особливий вид пізнавальної діяльності, існує як в «чистому» вигляді, так і проявляється як компонента будь-якої дитячої діяльності. Завдяки входженню спонтанного експериментування в динаміку іншої діяльності відбувається перехід цієї діяльності на більш високі рівні. Експериментування є таким особливим видом діяльності дітей, в якому проявляються дві нерозривно пов'язані сторони пізнавальної активності: створення дитиною суб'єктивно нових знань і створення нових дій (як у предметному, так і в розумовому планах). Саме в процесах спонтанного і цілеспрямованого (під керівництвом педагогів та психологів) експериментування у дітей переддошкільного і молодшого дошкільного віку проступають риси індивідуальної стратегії розумового розвитку.

Попереднє положення доповнюється і конкретизується положенням (шостим) про роль надситуативної активності в пізнавальній діяльності (В. А. Петровський). Часто спонтанні надлишково-експериментальні дії дітей мають надситуативний характер і дозволяють подолати внутрішні і зовнішні обмеження, які раніше не дозволяли дитині вирішити конкретну пізнавальну задачу. Таким чином, надситуативна активність дитини виступає специфічною рушійною силою виходу її розумових процесів на якісно інший рівень.

Сьоме положення про перетворювальну, конструктивну функцію перцептивних процесів. Базуючись на двох фактах - плинності інформації, що оточує людину, та плинності всіх психічних процесів, теоретичні та практичні дослідження, виконані в руслі стратегіальної концепції творчості, свідчать про перетворюючу (творчу) функцію сприйняття в пізнавальному потоці. Суть цієї функції полягає в тому, що не тільки при первинному впливі на органи чуття предметів, явищ або процесів відбувається виявлення в них нової інформації, але так само і при повторних безпосередніх впливах на органи чуття різних об'єктів, може відбуватися виявлення в них нового, того, що не сприймалося раніше. Як відомо, розумові процеси дошкільників здійснюються завдяки провідним діям сприймання. Це дії ідентифікації, дії віднесення до еталону і моделюючі дії (Л. А. Венгер, В. С. Мухіна). Самі назви таких дій вказують на їх конструктивну творчу сутність. Суть дій ідентифікації та віднесення до еталонів полягає у перенесенні відомих дитині смислів на новий об'єкт, який вона сприймає. А сам процес перенесення смислу вже свідчить про перетворювальну функцію.

Попереднє положення пов'язане і конкретизується у положенні про опосередкованість творчих сприймань мнемічними і розумовими діями. Якщо не відбувається миттєвого впізнавання, ідентифікації цілісного образу, то провідну роль починають відігравати функції смислової пам'яті, описані А. О. Смирновим. Ці функції проявляються тоді, коли для того, щоб надати смисл тому, що сприймається, потрібно подумати, чим воно може бути. Таким чином, процеси осмислення різних рівнів (від мнемічних до розумових) завжди будуть обумовлювати творчі перцептивні процеси.

Дев'яте положення про провідну роль емоцій у процесі творчої розумової діяльності дітей раннього та дошкільного віку (О. М. Дьяченко,

О. В. Запорожець, Л. А. Венгер, Д. Б. Ельконін); а також про сенситивність раннього дошкільного віку до розвитку почуттів і емоцій (О. І. Кульчицька). Сприйняття обумовлюється не тільки минулим досвідом і знаннями дитини, а й її емоційним станом. У дошкільному віці емоційні стани дітей мінливі і не стабільні, під їх впливом дитина надає нові смисли навіть тому, що їй добре відомо. У дітей дошкільного віку осмислення є породженням не когнітивної, а емоційної сфери, смисл завжди визначається дитиною через ставлення (красиво - некрасиво, весело - сумно, подобається - не подобається і ін.).

І останнім, десятим, назвемо положення про розвиваючий вплив досвіду конструювання (В. О. Моляко, Т. М. Третьак, І. М. Біла, Н. А. Ваганова). Його суть в тому, що конструюючи з різних матеріалів, як в предметному, так і в образному плані, дитина вчиться переносити відомі їй структури і функції в нові пізнавальні ситуації. Також досвід конструювання дозволяє якісно змінювати орієнтування дитини в нових ситуаціях, дає дитині можливість впорядковувати нову інформацію, подану в різних формах – вербальній, образній, предметній, утворювати з неї нові структури і функції і таким чином розуміти її. Саме в процесі конструювання у дитини розвиваються навички не тільки предметного зовнішнього конструювання, але й розвиваються внутрішні розумові дії конструювання. Загалом виховується культура конструктивного сприймання та мислення.

Перераховані положення є провідними при вивченні особливостей творчої розумової діяльності дошкільників. Їх перелік можна було б продовжити, скажімо, концептуальними положеннями про роль соціокультурного оточення, про діяльність як основу особистісного розвитку, про значущість сензитивних періодів, про інтеріоризацію та екстеріоризацію, як механізми розвитку та ін. Але ми намагались зупинитися окремо на тих положеннях, які порівняно недавно сформувались в дитячій психології, конкретизують і розширюють відомі методологічні принципи, сформульовані в роботах Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, А. В. Брушлинського, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, Б. Ф. Ломова, М. І. Лісіної, С. Л. Рубінштейна.

2.2. Експериментальне дослідження вікових особливостей конструювання дошкільниками нової інформації

Розглядаючи проблематику протікання перцептивних процесів дошкільників в контексті стратегіальної теорії творчості, ми вважаємо правомірним використання терміна «стратегія» стосовно пізнавальної діяльності молодших дошкільників. По-перше, термін «стратегія» вказує на плинність пізнання у дитини. Психіка існує тільки у формі процесу – гнучкого, безперервного, різного по динамічності і змісту, обумовленого взаємодією з навколишнім середовищем (С. Л. Рубінштейн, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлинський). По-друге, термін «стратегія» введений у психологічну науку В. О. Моляко для того, щоб пояснити психологічну суть процесу рішення нової творчої задачі, в тому числі і специфіку вирішення нових задач дітьми. Тому термін «стратегія», як будь-який інший психологічний термін, може бути застосований до різних вікових

груп з урахуванням їх вікових особливостей. Використання ж терміна «перцептивно-розумова стратегія» по відношенню до пізнавальної діяльності молодших дошкільників, на наш погляд, обумовлений провідною роллю саме перцептивних процесів в процесі пізнання. Провідні функції сприйняття в ранньому віці (Л. С. Виготський) зберігають свою провідну роль і в період молодшого дошкільного віку, коли всі дії дитини «працюють» на сприйняття (Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, В. С. Мухіна, Д. Б. Ельконін) і тим створюють основи для розвитку розумових функцій. По-друге, активний розвиток мислення дозволяє маленькій дитині передбачати, планувати свою діяльність (О. В. Запорожець), отже і продукувати задум діяльності. А наявність задуму, свідчить про те, що відбулося прийняття і розуміння умови завдання, і сам задум передбачає реалізацію, тобто розв'язок задачі. Три названих етапи (розуміння умови, задум, рішення) є вузловими етапами реалізації творчої стратегії і також показниками її функціонування (В. О. Моляко). Виходячи з вищесказаного, ми можемо позначити перцептивно-розумову стратегію як психологічне утворення, що виникає на етапі прийняття дитиною нової задачі. Регулюючий механізм перцептивно-мисленнєвої стратегії проявляється в тому, що вона задає мисленню певну спрямованість і по мірі «розгортання» процесу розв'язування регулює якісне домінування перцептивних або розумових функцій. Переважання однієї з цих функцій активізує іншу і тим самим неначе «гасить» себе. Так можна пояснити більшу або меншу виразність перцептивних й розумових процесів в єдиному розумовому напрямі. Однак у дітей молодшого дошкільного віку існує певна специфіка прийняття нового завдання, продукування та реалізації ідеї розв'язку.

Для вивчення вікових особливостей функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій ми запропонували дітям сконструювати ферму з таких матеріалів: тканинне полотно як фон, що зображає річку, озерце з містком, загін для тварин, стійло, сарай, галявину, поле. Окремо в коробці перед дитиною лежали фігурки домашніх тварин. Давалася інструкція: «Давай пограємо в ферму. Дивись, що у нас для цього є (експериментатор вказує на іграшкових тварин, потім на полотно). Побудуй свою ферму». Нас цікавило, як в єдиній конструкції дитина буде об'єднувати плоский фон і об'ємні фігурки тварин.

Спостереження за дітьми в процесі виконання такого завдання, їх відповіді на питання, які виникали по ходу виконання, дозволили виділити вузлові регуляційні механізми перцептивно-мисленнєвої стратегії, які функціонують одночасно, забезпечують створення цілісного смислового конструкту і так само є маркерами функціонування стратегії конструювання.

1. Прийняття дитиною нового завдання як згоду співпрацювати, виконувати поставлене завдання. Молодші дошкільники виконуватимуть тільки ті завдання, які ситуативно цікаві їм, тому прийняття дитиною поставленого завдання свідчить не тільки про її зацікавленість тим, що запропонував дорослий, але і про початок її розумової діяльності. У молодшому дошкільному віці прийняття завдання обумовлюється суб'єктивною орієнтацією на знайомі частини завдання і зокрема на той досвід дій з тим, що виділено з загального фону, який був у дитини раніше. В такому випадку перцептивна функція домінує, а сприй-

няте активізує мнемічні процеси, що обумовлює привнесення в умову задачі своїх знань. Наприклад, дитина виймає з коробки фігурки і називає тварин: «це курочка, це свинка, ось корова, а ось коники, ось маленький коник, ось великий коник». Дитина ігнорує прохання розставляти фігурки на полотні, а виставивши всі фігурки в один ряд, припиняє свою роботу. Привнесення дитиною в умову актуалізованого досвіду до такої міри може перетворити завдання, що воно взагалі не збігається з завданням, що поставлене експериментатором. Так малюк, сприйнявши полотно як фігуру, а тварин як фон, став розповідати вірш, який він вчив раніше: «Поруч з фермою чудо-річка. Через річку – мостик. Весело у нас на фермі! Запрошуємо в гості!». Отже, при прийнятті нового завдання молодшими дошкільниками, домінує перцептивна функція, вона активізує мнемічні процеси, які, в свою чергу, перетворюють поставлену умову по аналогії до того, що добре знає і вміє виконувати дитина. Сприймання задачі протікає як перетворення її умови за відомим зразком. Цей зразок виступає як домінуючий образ, що й обумовлює розв'язок.

2. Наявність і особливості висунутого дитиною задуму. Про задум розв'язку, щодо даного експериментального завдання можна говорити, коли дитина об'єднала в одному смисловому конструкті тканинне полотно і фігурки тварин. Задум реалізується і трансформується в процесі предметної діяльності дитини з запропонованими предметами. До початку предметних дій із заданими іграшками та візуальними стимулами, задум (ідея) у молодших дошкільників виникає досить рідко. Дитина може сказати: «я зараз зроблю сарай з курчатами» (задум виник до початку предметних дій), або на питання «що ти будеш робити?» вона відповідає, що зараз поставить сюди коників. Але, як правило, такі відповіді не відображають задумане або в процесі конструювання задум істотно змінюється. Це обумовлено не тільки розумовими можливостями дітей, а й особливостями завдання, адже фігурок і візуальних стимулів на полотні досить багато і їх всіх важко об'єднати в один цілісний конструкт. Тому при великій кількості стимульного матеріалу задум щодо створення ферми у дітей 4 року життя конструюється по частинах в процесі предметно-практичних дій. А поєднуються смисловими зв'язками різні частини конструкції в процесі ігрових дій за рахунок створення уявних ситуацій («коники підуть купатися в річку», «курочки підуть в гості до качечки»).

Про високий рівень задуму можна говорити, коли дитина використала весь запропонований інструкцією матеріал в єдиній конструкції своєї ферми. У молодших дошкільників задум розпливчастий, узагальнений, легко піддається змінам. Через таку дифузність задум швидко видозмінюється під впливом нових візуальних стимулів, предметних дій, а також актуалізації минулого досвіду. Наприклад, дитина випадково знаходить іграшкову свинку і ставить її до корита, у неї виникає ідея шукати тварин - мам та їх дитинчат. Діти часто виконують подібні завдання в дитячому садочку за картками, поєднуючи тварин і дитинчат. І виконуючи нове завдання, дитина в коробці з фігурками спеціально шукає поросят, потім лоша і т.ін.

Основні трансформації задуму здійснюються в процесі конструювання ферми і після того, як ферма вже побудована. Останнє обумовлено тим, що ді-

ючи з новими предметами, дитина сама не передбачає, що у неї вийде. Її дії пробні, експериментальні. Задум формується і змінюється в процесі цих експериментальних дій. Так, дитина не знає, що таке гребінець у курочки, розглядає його, намагається пальцями гнути в різні боки і зі сміхом повідомляє, що це зачіска курки, нею можна підмітати. Курка, за задумом, буде підмітати ферму «зачіскою». Або на спину гумовому ослику дитина пробує насаджувати коника, зверху козу. Предметно-практична діяльність породжує появу нового домінуючого образу, який дитина озвучує як «це тварини показують цирк».

При реалізації перцептивно-розумових стратегій молодші дошкільники частіше демонструють розумову спрямованість на аналогізування, коли переносять в свою діяльність відомі їм зразки. А також, дошкільники комбінують їх між собою. Образні і наочні - предметні складові легко комбінуються дитиною в одній конструкції: «ось качки плавають, а тут як-будто жабка сидить».

4. Наявність ігрових і експериментальних дій, які обумовлюють складність створеної дитиною конструкції. Ігрові та предметні експериментальні дії дитини з запропонованими матеріалами обумовлюють перехід конструювання на більш складний рівень, як говорилося вище, зумовлюють виникнення смислових зв'язків між стимульним матеріалом і забезпечують трансформацію задуму і реалізацію розв'язку задачі.

Проведене дослідження показало, що предметно-практичні експериментальні дії дошкільників є необхідною умовою створення нового знання. Про це свідчить й аналіз останніх досліджень українських і зарубіжних вчених (Поддьяков М. М., Поддьяков О. М., Біленька Г. В., Крутій К. Л., Кудрявцев В. Т., Савенков О. І.). Розв'язуючи певні задачі, діти природньо вдаються до експериментування. Це може бути обумовлено потребою вирішити локальну задачу (придумати як зробити так, щоб частина конструкції з кубиків трималась – і дитина, яка до того конструювала, починає експериментувати). Інколи перехід до іншого виду діяльності обумовлений трансформацією загального задуму. Однак, встановлено, що в обох випадках знання, отримані у попередньому виді діяльності, входять у наступну діяльність, знаходять свій розвиток і збагачуються у ній, і відповідно, завдяки їм предметно-практична діяльність стає більш складною. Пояснимо на прикладі: дитина прийняла на себе роль кухаря, стала виконувати ігрові дії - загортати камінчики в папір – так кухар робить «голубці», відразу добре у дитини це не виходить і дитина робить нові експериментальні дії – різними способами намагається загортати. Таким чином, гра перетікає в експериментування, знайшовши вдалий спосіб загорнути свої «голубці», дитина знов починає грати у кухаря і її гра включає нові дані, отримані в експериментуванні. Отже, ігрова діяльність розвивалась і ускладнювалась порівняно з тією, якою вона була до експериментування, і в цій діяльності дитина здобула нові знання.

Являючись загальним показником розуму дошкільника, дитяче експериментування може бути оцінено за рядом наступних показників. Ними є: 1) **вибір** предметів, з якими дитина експериментує, 2) характер **ускладнення** діяльності і 3) загальна **розумова спрямованість**. Вибір оцінюється за кількістю залучених в діяльність предметів. Характер ускладнення визначається по тому:

якими новими оригінальними смисловими зв'язками дитина об'єднує предмети, з якими діє; чи створюється нова інформація завдяки перетіканню одного виду діяльності в інший в рамках розв'язку однієї задачі, яку дитина собі ставить; чи відбувається розуміння нової інформації завдяки перетіканню одного виду предметної діяльності в інший; чи відбувається повернення до того виду діяльності, яким дитина починала свою діяльність, і чи включаються в нього результати попереднього розуміння.

Проведене нами дослідження дозволяє говорити про те, що перцептивно-мисленнева стратегія конструювання нових знань визначає:

- індивідуальну вибірккову спрямованість сприймань дитини, а саме - те, що у потоці інформації яка поступає, дитина виділить і обере в першу чергу;
- особливості предметно-практичних та розумових експериментальних дій, спрямованих на дослідження нового об'єкта, який дитина сприймає;
- взаємодію знань дитини і тої інформації, яку вона отримує завдяки експериментуванню, і також те, як завдяки цій взаємодії перетворюється система знань дитини.

Для навчання дошкільників часто використовують сюжетні малюнки. Часом первинні знання про предмети і явища навколишньої дійсності діти отримують за допомогою таких малюнків або картин (наприклад, популярні картки Г. Домана, різноманітні комплекти сюжетних малюнків тощо). Тому, на наш погляд, доцільно досліджувати процес конструювання дитиною нових знань при сприйнятті малюнка.

У проведеному нами дослідженні брали участь діти четвертого року життя, яким пропонувалося розглядати та описувати сюжетні малюнки, доступні їх віку. Для дослідження ми відбирали дітей із середнім і високим рівнем мовленнєвого розвитку, щоб отримати достатньо експериментального матеріалу. Це обумовлено цілями нашого дослідження. Адже такі діти, що легко експериментують з наочно представленою інформацією і конструюють нові смисли на високому рівні, але при цьому відчувають труднощі з вербалізацією, не зможуть висловити словесно, те що знають і розуміють.

Наведемо результати дослідження на прикладі використання сюжетного малюнка В. Сутєєва до його розповіді «Каченя і Курча». На малюнку зображені каченя, що гордо плаває в ставку, та розгублене курча, яке не вміє плавати і стоїть на березі. Первинне загальне сприйняття малюнка породжує перші думки щодо зображеного. Діти співвідносять виділену образну наочну інформацію, із своїми знаннями і за аналогією створюють знання про те, що сприймають. Часто це протікає як побудова припущень або домислювання. По суті це передумова того нового розуміння, яке має розвинути як процес, що спирається не тільки на ті смислові установки, які вже є у дитини, але і такий процес, що породжує нові смисли.

Можна сказати, що первинне сприйняття дає поштовх для образних експериментальних перетворень образів ситуацій, зображених на малюнку. Часом смисловий акцент з малюнка дитина переносить на себе, наприклад, діти так коментують малюнок: «ой, каченя купається і я люблю купатися», «дивися, ку-

рча хоче до каченяти, йому не можна, він кашляє!»), «Я теж буду купатися в річці», «качечка не дружить з іншою качечкою, а зі мною Оля не дружить» і т. ін. В таких репліках відображається емоційне пізнання як озвучування: власного ставлення; власного досвіду; озвучування цікавого, того що подобається, хочеться робити. Часом таке фантазійне сприйняття у молодших дошкільників виходить за межі тієї смислової цілісності, що задана малюнком. Домислювання свідчить про те, що діти не просто сприймають малюнок, вони надають йому смисл через своє ставлення до намальованого.

Для того, щоб дитячий домисел відірвався від егоцентричних установок і став розвиватися як більш об'єктивна гіпотеза, ми звертали увагу дітей на суть малюнка (качечка - водоплаваючий птах, а курча - ні). Для нас було важливо, щоб в процесі сприйняття дитина змістила смисловий акцент з себе (свого суб'єктивних відносин) на загальний об'єктивний смисл зображеного. Егоцентричне суб'єктивне ставлення на перших етапах сприймання малюнку обумовлює створення смислових зв'язків. Діти домислюють сюжет, говорять про те, що добре знають, що люблять і поєднують ці знання з тою інформацією, яку суб'єктивно вибірково сприймають у малюнку. Але на наступних етапах це стає перешкодою для складання більш об'єктивних знань про малюнок.

Експериментування з окремими образами малюнка у молодших дошкільнят відбуваються неусвідомлювано, природньо - діти легко комбінують і об'єднують смислами різні фрагменти малюнка і легко руйнують тільки-но створені смислові конструкти. Наприклад:

Оля (3, 8 років): – Качечка пливе, а курча кричить на нього.

Катя (3, 5 років): – Ні, воно говорить йому як пливти, кличе його.

Оля: - Так, каже йому, що б воно лапками грібло!

Зміна смислових зв'язків між фрагментами малюнка – необхідний компонент аналізу, адже так створюється основа для цілісного глибокого розуміння картини. І кожен з осмислених і переосмислених фрагментів може стати ключовим центральним, таким, через який зв'яжуться в єдине ціле інші складові малюнку. Згідно з В. Т. Кудрявцевим ключова роль у процесі створення дошкільнятами нових смислів належить уяві [4]. Завдяки механізмам уяви дошкільник оперує образами, комбінує ці фрагменти і таким чином встановлює різні зв'язки між ними. Наприклад, на питання «що робить качечка?» дитина може відповісти «пливе», а може відповісти, що «тікає від курчати, бо не хоче дружити з курчам». Тобто, якщо в першому випадку, дитина описала окремий фрагмент малюнка, то в другому випадку дитина в описі з'єднала кілька фрагментів – образів малюнка). Таке з'єднання (комбінування) завжди передбачає перетворення смислу, отже, і розвиток знання про те, що сприймається.

Молодші дошкільники, як правило, будуть просто називати зображені об'єкти. Описи дітей будуть такого типу: «курча, і пташка жовта», «качечка пливе, а ось качечка на березі», «пташка кричить»). Навіть якщо діти виявляють і промовляють зв'язки між намальованими фрагментами (наприклад, дають такі відповіді: «курча кричить качечці «або «качечка відпливає» і т.д.), такі відповіді більш тяжіють до простого перерахування, без з'єднання окремих сприйнятих образів смисловими зв'язками.

Трансформації смислів можливі, коли дитина починає сумніватися в правильності своїх відповідей і висуває нові гіпотези щодо зображеного. Тоді у дітей виникають перші нечіткі нові знання. Щоб вони розвивалися і набували більшої чіткості, дітям потрібні нові орієнтири у вигляді наочно представленої інформації. Наприклад, для більш глибокого аналізу малюнка ми пропонували дітям звернути увагу на тінь курчати на березі і відображення каченяти у воді. Потім запитували дітей, що це таке. Діти, роздивляючись тінь, казали, що це земля, бруд, калюжка, травичка, лапка каченяти і т. ін. Для того, щоб діти зрозуміли що таке «тінь», ми показували як на сонце «відкидають» тінь різні предмети. Щоб аналогія була близькою і зрозумілою, використовували іграшкових гумових пташок. Таким чином ми намагалися допомогти дітям провести аналогії і зрозуміти, що на малюнку художник зобразив саме тінь.

Розгляд фрагментів малюнка в різних нових системах зв'язків веде до утворення більш складної системи знань. Досвід нашої експериментальної роботи показав, що діти четвертого року життя з високим і середнім рівнем мовленнєвого розвитку у співпраці з дорослим здатні конструювати короткі розповіді за зразком - аналогом або шляхом комбінування кількох аналогів. Саме в розповіді знання набувають подальшого розвитку. Під час складання розповіді, мовлення дитини поступово стає засобом мислення (за Л. С. Виготським), яке вже здійснюється на якісно іншому рівні і відповідно сприяє утворенню більш складних смислових конструкцій.

Отже, регулюючий механізм перцептивно-розумової стратегії при сприйнятті малюнка проявляється в таких ключових етапах: - загальне сприйняття малюнка і домислювання як етап первинного дифузного розуміння; - виділення конкретних окремих образів малюнка і експериментування з цими образами, яке проявляється у створенні та руйнуванні смислових зв'язків між ними; - завдяки роз'єднанню (руйнуванню) смислів між деякими фрагментами малюнку, ці фрагменти об'єднуються з іншими фрагментами у нові смислові конструкції - розвивається нове розуміння і знання, також виділяються нові незрозумілі фрагменти і з'являються нові гіпотези у вигляді можливих знань про те, чим це може бути; - перехід нечітких знань до більш ясних завдяки орієнтирам-аналогам, заданим дорослим, орієнтуючись на які дитина створює чіткіші знання; - конструювання усних текстів описів малюнка, як втілення і подальший розвиток знань у мовленні.

2.3. Операційні та смислові трансформації в процесі наслідування.

Протиставлення процесу наслідування і творчого процесу давно знято теоретичними та експериментальними дослідженнями М. М. Бернштейна, В. П. Зінченка, В. О. Моляко, В. Т. Кудрявцева, О. В. Дибіної та ін. Як відомо, процес створення нового знання у дошкільників здебільшого протікає як процес наслідування. Дійсно, навіть прості фізичні наслідувальні дії ніколи не бувають точною копією зразка (що підтверджують апаратні методики), що вже говорити про більш складні види суто психологічної діяльності. Л. Ф. Обухова говорить про наслідування як про відтворення, як про моделювання. Вчений -

фахівець в області теорії і методики дошкільної освіти О. В. Дибіна показує, як саме наслідування стає початковим механізмом формування досвіду творчості у найменших дітей. Н. Ф. Портницькій належить ряд експериментальних робіт, в яких встановлені та описані рівні наслідувальних дій дошкільнят, що дозволяють розвиватися творчим здібностям. Нашими дослідженнями доведено що у наслідувальних діях дошкільнят, в переносах ними тих зразків діяльності, що задані педагогами і однолітками, проступають ознаки творчих стратегій. Зразки для наслідування дитині задає зовнішнє оточення, але повторювати вона буде те, що відповідає її бажанням і інтересам, її суб'єктивним уподобанням. Тому самодіяльний вибір об'єкта для наслідування є першим свідченням того, що наслідування протікає як авторський, як творчий процес.

Процес наслідування має свій внутрішній психічний регулятор, показниками якого виступають три вузлових етапи процесу наслідування, що описані вище; у діяльності наслідування створюються суб'єктивно нові і суб'єктивно значущі продукти у вигляді знань і умінь; наслідувальна діяльність має ціннісне значення для дошкільника, вона дозволяє йому відчувати свої бажання і можливості, відчувати себе автором своїх дій наслідування; наслідування важлива складова соціалізації дитини дошкільного віку.

Перераховане дозволяє говорити про дію наслідування як про одиницю творчого розвитку дитини, одиницю несталу, таку, що постійно змінюється (що істотно ускладнює її опис і вивчення), але в якій намічаються й розвиваються всі основні складові творчої стратегії аналогізування. По суті, перенесення дошкільником вподобаного зразка діяльності в свою власну діяльність є пра - стратегією аналогізування.

Проведені дослідження дозволяють говорити про те, що, нові знання дітей утворюються завдяки провідній ролі активних практичних і мисленнєвих дій наслідування, які протікають як експериментувальні дії, спрямовані на розуміння. Процес наслідування має певні етапи: 1) вибіркоче сприймання дитиною зразка наслідування, 2) «розуміючі» експериментальні проби перенесення зразка у власну діяльність 3) трансформації зразка, що відбуваються при перенесенні, завдяки чому здійснюється поглиблення розуміння дитиною як зразка діяльності, так і своїх можливостей. У наслідуванні створюються суб'єктивно нові і суб'єктивно значущі продукти у вигляді знань і умінь. Наслідувальна діяльність має ціннісне значення для дошкільника, вона дозволяє йому відчувати свої бажання і можливості, відчувати себе автором своїх дій наслідування. Також наслідування важлива складова соціалізації дитини дошкільного віку. Перераховане дозволяє говорити про дію *експериментального наслідування як про одиницю творчого розвитку дитини*, в якій намічаються й розвиваються всі основні складові творчої стратегії аналогізування. По суті, перенесення дошкільником вподобаного зразка діяльності в свою власну діяльність є пра - стратегією аналогізування.

Вище ми показали, що створення знань відбуваються завдяки експериментальним, ігровим діям та діям конструювання. Однак існує ще ряд локальних чинників, що обумовлюють смислові та операційні трансформації (за Д. Б. Ельконіним) предметно-практичних дій дітей. Ними є: *суб'єктивні уподо-*

бання дитини, суб'єктивні орієнтири, суб'єктивні реакції на ускладнені умови внутрішнього і зовнішнього походження.

Для дослідження психологічної суті таких трансформацій ми обрали такий вид дитячої предметно-практичної діяльності як ліплення. Під час роботи дошкільника із пластиліном створюється можливість наочно спостерігати природні прояви стратегій творчої розумової діяльності – малюк з'єднує і роз'єднує його частини, трансформує їх, практикує повторення однакових дій, комбінує між собою. Інакше кажучи, в процесі ліплення проявляються практичні тенденції до аналогізування, комбінування, реконструювання. Також під час ліплення особливо випукло проявляються суб'єктивні уподобання та орієнтири, реакції на зовнішні та внутрішні ускладнення діяльності.

Поняття “суб'єктивні уподобання” не часто зустрічається у психологічній науковій літературі, що присвячена проблемам розумового розвитку. Однак, саме вони впливають на ставлення суб'єкта до форм, розмірів, загального вигляду і суті того, що підлягає пізнанню. В. О. Моляко пропонує розглядати суб'єктивні уподобання у двох планах, перший пов'язаний із естетичною привабливістю, емоційністю, а другий – з практичною потребою, раціональністю. У дошкільнят проявляються два види цих уподобань.

Під час ліплення виявляються суб'єктивні уподобання до: 1) певних форм (правильних, неправильних, гострих або округлих тощо); 2) до функцій. Одні діти надають перевагу поєднанню у своєму виробі однорідних форм (наприклад, весь виріб складається з видовжених кульок різного розміру), в інших випадках проявляються суб'єктивні уподобання до різноманітних правильних і неправильних форм (тобто задумане дитиною досягається шляхом створення і поєднання деталей різноманітних форм). Існує група дітей (переважно хлопців), що під час ліплення більшу увагу приділяють не зовнішньому виду, а функції, наприклад, дитина так розповідає про свій виріб: «тут летиться, а це коліщатко крутиться», «тут стріляє і котиться сюди» тощо.

В процесі спостереження за ліпленням виявлено, що діти створюють власні смислові орієнтири яким слідує у процесі створення виробу з пластиліну. Ми спостерігали за трьома видами орієнтирів, слідування яким забезпечує успіх у створенні виробу. 1. За об'єктивними орієнтирами, що задані педагогом і завдяки яким досягається успіх у ліпленні певного виробу. 2. За стихійними орієнтирами, які малюк самостійно знайшов без сторонньої допомоги, які склалися в нього в результаті експериментальних дій з пластиліном. 3. За суб'єктивними орієнтирами, що основані на постійному аналізі ситуації, яка постійно змінюється.

Орієнтири можуть створюватись: шляхом випадкових проб (дитина не передбачає результату); шляхом постійних експериментальних примірювань (прикладє деталь – дивиться підходить чи ні); або ж дитина створює нові орієнтири без практичних проб, слідування яким призводять до успіху у виготовленні виробу.

Однак, різноманітні несподівані зміни, що супроводжують ситуацію створення нового виробу, мають не лише внутрішнє походження. Ситуацію ліплення можуть змінювати і зовнішні впливи, що виступають не лише як підказки орієнтирів, а й як ускладнюючі умови.

Для того, щоб з'ясувати вплив ускладнюючих умов на пізнавальну діяльність дошкільника, ми вводили певні штучні ускладнення і спостерігали за реакціями дитини на ускладнення.

Із усіх методів, що пропонувані у тренінговій системі КАРУС, було обрано три, які найбільш підходять для роботи із дошкільниками: метод інформаційної недостатності; метод раптових заборон; метод нових варіантів. Безумовно методи потребують певної адаптації як до творчої ситуації ліплення, так і до вікових особливостей дошкільника.

Так, *метод інформаційної недостатності* (коли для активізація діяльності на перших етапах розв'язку творчої задачі, психолог подає умову завдання навмисно не озвучуючи суттєві данні умови) доцільніше модифікувати в «*метод недостатності предметного матеріалу*». Дітям для ліплення виділялась замала кількість пластиліну і пропонувалось зліпити з нього достатньо складний об'єкт, скажімо пташку, або квітку. Однак на столі неподалік від дитини було розкладено деякі інші предмети, якими можливо буде компенсувати недостатність пластиліну (бусини, деталі «Лего», це може бути бусини, пластмасовий ніжик для пластиліну). Дитині не говорилося про те, що ці предмети можна буде застосовувати.

Використання цього методу може:

– Блокувати творчу розумову діяльність, дитина відмовиться ліпити, скаже, що пластиліну замало, так не вийде пташка і т. ін.;

– Призвести до її спрощення - дитина починає ліпити ігноруючи завдання психолога. Вона переформулює для себе завдання, виходячи із недостатності пластиліну, і спростить його – почне ліпити кульку, паличку тощо. Наприклад, Ілля скаже, що з цього шматка пташка не вийде, а вийде лише колобок, а Марина, зліпить крихти для годування пташок. Безумовно такі розумові реакції дітей є творчими і свідчать про те, що вони вміють виходити із складної ситуації, однак високо оцінити їх не можна, тому що ігноруються вихідні умови завдання – ліпити конкретний об'єкт.

– Стимулювати творчу діяльність, стимулювати розумовий пошук. Так, дитина розмірковуючи над тим, як можна виконати завдання прийде до висновку, що треба використовувати підручні засоби. Так, наприклад, Оля подивилась на пластилін, подивилась навколо себе, запитала психолога: чи можна брати бусинки? Отримавши позитивну відповідь розплющила шматочок пластиліну і на ньому бусинками виклала квітку, стебло й листячко домалювала ножичком. Стасик прямокутному блоку конструктора Лего додав зліплений великий дзьоб і очі, сказав, що в нього вийшов «дятел».

Особливості розумової діяльності дітей, описанні в останніх двох випадках, яскраво свідчать про те, що розумові дії, проявлені у діях практичних і вербальних коментарях дітей, лише частково залежать від умови завдання, а у набагато значною мірою відображають індивідуальну стратегію розвитку розуму. Залучаючи у свою діяльність нові, не задані умовою задачі об'єкти, діти проявляють надситуативність мислення, створюють якісно нову ситуацію своєї пізнавальної діяльності.

Наступний метод «*Раптових заборон*» спрямований на зміну діяльності, його суть полягає в тому, що на будь-якому етапі ліплення дитині забороняється далі діяти так, як вона діяла до того. Використання методу раптових заборон може виступати яскравим свідченням того, що творчу активність дошкільника достатньо важко блокувати.

Отже, використання методу раптових заборон також дозволяє прослідкувати прояви розумових стратегій і спостерігати за тим, як змінюється форма творчої діяльності, як у наведеному прикладі блокування творчих авторських проявів ліплення призвело до зміни вектора діяльності з творчої предметно-практичної (дитина експериментувала з зовнішнім видом виробу, з технікою виконання) на альтернативну творчу соціальну (запропонував піти до інших дітей). Метод раптових заборон дозволяє діагностувати творчі реакції дитини на заборони у зміні техніці виконання, заборони на введення нових елементів, спостерігати за тим, як дитина буде творчо виходити з під впливу заборон в альтернативні види творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анциферова. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
2. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці / І. М. Біла. – К.: Веселка, 2011. – 431 с.
3. Ваганова Н. А. Стратегічні тенденції аналогізування і комбінювання в процесі розуміння старшими дошкільниками нових завдань / Н. А. Ваганова. – Стратегії творчої діяльності: школа В.А.Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – С. 201-264.
4. Гулько Ю. А. Регуляция детского экспериментирования в первый год жизни. – Актуальні проблеми психології. – Т.12. Психологія творчості. Вип. 18. – С. 56-69.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т.1. Психическое развитие ребенка // А.В. Запорожец. – М.: – Педагогика, 1986. – 320 с.
6. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / Зинченко В.П. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
7. Кудрявцев В. Т. Феномен детской креативности. Открытие для других – открытие для себя – открытие себя [электронный ресурс] <http://www.tovievich.ru/book/3/201/1.htm>
8. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 191 с.
10. Портницька Н. Ф. Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці / Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.
11. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За заг. редакцією В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.
12. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
13. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н. Н. Поддьяков. – Москва: Обруч, 2013. – 192 с.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978 – 304 с.

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ПІЗНАВАЛЬНО-КОНСТРУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

(Н. А. Ваганова)

3.1. Специфіка розвитку пізнавально-конструктивної діяльності та пізнавальних здібностей сучасних дошкільників

Актуальність дослідження розвитку пізнавальних процесів у сучасних дошкільників обумовлена змінами соціального контексту, а саме особливостями когнітивного, емоційного, особистісного розвитку дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища та деструктивними впливами на дитячу свідомість різноманітних факторів соціально-психологічного простору (ЗМІ, підвищена динаміка повсякденного життя та ін).

Важливою ідеєю сучасних досліджень в області перцептивного розвитку дітей є оцінка дослідниками нових когнітивних можливостей, зокрема в пізнавальній діяльності дітей, конструктивності їх мислення, готовності до навчання. Так, Дж. Флейвелл, 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 [6]. Саме когнітивні структури визначають, з одного боку, що дитина виділяє в середовищі (до чого акомодується), з іншого – як це асимілюється (інтерпретується). Експериментальні дослідження дозволяють стверджувати, що у формуванні образу предмету окрім відчуттів задіяна пам'ять, мислення, мова і ін. Тому досліджуючи процеси сприймання у дітей дошкільного віку слід говорити саме про своєрідну перцептивну діяльність дошкільників [4, 5, 8], яка розглядається в двох взаємопов'язаних аспектах: як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації; і як становлення самого чуттєвого образу. Обидва аспекти передбачають єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз [1].

З точки зору способу здійснення перцептивно-конструктивна діяльність дітей являє собою процес розв'язання перцептивної задачі, рішення якої відбувається шляхом переконструювання об'єкта і породження адекватного образу сприймання. До перцептивних задач відносять: виявлення, впізнання і ідентифікація елементів середовища, порівняння наявних елементів та їх інтеграція в єдине ціле, оцінка величини, форми, кольору і рух навколишніх предметів та ін. [1, с. 74-80].

Дитина дошкільного віку у процесі індивідуального розвитку засвоює системи еталонів і навчається ними користуватися як мірками, зразками для аналізу сприйманої навколишньої дійсності. Оволодіння перцептивними діями і системами сенсорних еталонів проходить у тісній єдності і взаємозв'язку. Так, з одного боку, перцептивні дії забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення, а з іншого – оволодін-

ня еталонами перебудовує перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке засвоєння суспільно вироблених еталонів та оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самостійно застосовувати системи еталонів у своїй практичній і пізнавальній діяльності.

Наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже своєрідною внутрішньою регульованою дією, що має свою специфіку формування і як пізнавальний процес характеризується:

- цілісністю: узагальнене уявлення, «модель об'єкту» – зоровий образ, який зберігається в пам'яті і є еталоном для подальшого усвідомленого сприймання;

- усвідомленістю: сам акт сприймання є процесом зіставлення з тим, що зберігається в пам'яті («перцептивним поняттям»), тобто вже наявним знанням щодо даного об'єкту. Все що в сприйманні не має опори на знання, наприклад, текст на незнайомій мові, не сприймається, а просто відображає його зовнішню форму або звучання;

- вибірковістю і установкою: які, як і в будь-якому іншому процесі, виступають також властивостями сприймання. Установка – направлена організація сприймання через свідомість, слово, певні дії, а вибірковість «лежить» в основі адаптації до середовища, виборча реакція на певні подразники, зв'язані з метою діяльності або з ситуативною необхідністю (установкою).

Отримання нової інформації залежить від того, наскільки дитина зберігає здатність бачити індивідуальні особливості в об'єктах – зміни в деталях, у відношенні з іншими об'єктами і оточенням. У більшості випадків починає домінувати узагальненість, схематичність, стереотипність сприймання, коли бачать тільки загальне і знайоме, а не індивідуальне і особливе. Формування конкретності сприймання, уміння бачити всі деталі, разом із загальною формою повинно формуватися у дітей, починаючи з дошкільного віку. Так, у дітей потрібно розвивати творче бачення, для цього тренувати сприймання на баченні цілого і деталей, коли в поле сприймання одночасно входять і загальна форма, і деталі самого об'єкту, його зв'язки з фоном; одночасне сприймання і зовнішньої форми, і внутрішньої суті речей, коли сам зміст об'єкту визначає характер його форми.

С.Л. Рубінштейн висунув положення про залежність форм сприймання від його змісту. Чи буде дитина перераховувати окремі предмети, об'єкти, або вона зможе описати сприйняте як смислове ціле, залежить значною мірою від змісту сприйманого. Існують, з одного боку, такі прості життєві ситуації, які навіть молодші дошкільники можуть сприйняти як осмислене ціле, з іншого боку, можуть зустрічатися і такі ситуації, розуміння яких і для дітей шкільного віку виявляться складними, і вони будуть давати лише просте перерахування предметів. Вчений доходить висновку, що стадії розвитку сприймання, що відображають розумовий розвиток дитини, – це є ступені інтерпретації, які мають місце вже у дошкільників, і поступово змінюються у процесі розвитку сприймання [19].

У дослідженнях Л.А. Венгера, О.М. Д'яченко, А.І. Савенкова, В.С. Юркевич та ін. показано домінуючу пізнавальну мотивацію та пізнавальну активність, які виражаються у старших дошкільників у формі дослідницької пошукової діяльності і проявляються у більшій чутливості дітей до новизни, у яскраво

вираженій допитливості, інтересі і бажанні «все знати». Взагалі, підвищена розумова активність – це характерна риса дитинства, що пов'язана з природньо обумовленою потребою дитини в розумових враженнях та інтелектуально-пізнавальних діях.

Л.А. Венгер у своїх дослідженнях розглядав пізнавальна діяльність дошкільника як активну діяльність дитини з придбання і використання знань, що характеризується пізнавальною активністю, активною перетворюючою позицією дитини як суб'єкта цієї діяльності і визначав структуру пізнавальної діяльності дошкільників, яка складається із чотирьох компонентів, а саме: пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини [4].

Розглянемо їх більш детально.

Пізнавальний інтерес – це пізнавальна спрямованість на об'єкт пізнання, що породжує пізнавальну активність дитини і пов'язана з її позитивними емоційними переживаннями.

Пізнавальні здібності включають в себе здатність дитини до довільної уваги й сприймання; до довільної пам'яті і логічного мислення, а також до творчій уяви. Так, у старшому дошкільному віці дитина вже може діяти в плані загальних уявлень і образів, її мислення перестає бути наочно-дієвим, вона може встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки між подіями і явищами.

Пізнавальні способи дій дитини полягатимуть в її вмінні аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто в умінні аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, що включає в себе вивчення об'єкта як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань у різних видах діяльності.

Отже, старший дошкільний вік має винятково значення для розвитку здібностей дитини, особистісних якостей, оволодіння способами пізнання навколишнього світу. У старшого дошкільника вже не тільки формуються система знань про навколишній світ і вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, але й так само розвивається ціннісне ставлення до досліджуваних явищ, що є необхідною передумовою становлення особистості дитини і означає, що вона здатна повно і глибоко розуміти навколишній світ, себе і інших.

3.2. Когнітивно-перцептивні особливості конструювання образу світу в старшому дошкільному віці

Актуальність дослідження формування цілісної картини світу, зокрема дослідження когнітивно-перцептивних особливостей конструювання образу світу у сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища обумовлена активним розвитком їхніх пізнавальних процесів, формуванням Я-концепції та зародженням суб'єктивного образу світу.

Наше розуміння трактування поняття «картина світу» розглядається з позиції «образу світу», який формується в свідомості конкретної людини і є індивідуальною. Образ світу – це сукупність світоглядних знань про світ, яка фор-

мується на основі певної культури, за допомогою соціалізації. У сучасних дослідженнях образ світу розглядається як система знань людини про себе, про природу і про інших людей. Основою для формування уявлень про образ світу є емоційне сприймання навколишньої дійсності, яке формується через діяльність і придбання особистісного досвіду.

Поняття «образ світу» ввів О.М. Леонтьєв, досліджуючи проблеми сприймання. На його думку, сприймання це не тільки відображення дійсності, воно включає в себе не тільки картину світу, а й поняття, в яких предмети і об'єкти дійсності можуть бути описані, тобто в процесі побудови образу предмета чи ситуації головне значення мають не окремі чуттєві враження, а образ світу в цілому. Формування образу світу відбувається в процесі взаємодій суб'єкта зі світом, тобто через діяльність. Так, у процесі своєї діяльності індивіди будують образ свого суб'єктивного світу – світу, в якому вони живуть, діють і частково усвідомлюють; це знання також про те, як функціонує образ світу в об'єктивному реальному світі. О.М. Леонтьєв, розглядаючи поняття «образ світу», також використовував для його опису такі поняття, як «уявлення світу» та «переживання (почуття) світу» [12].

У дослідженні В.В. Петухова образ світу розуміється як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність. На думку вченого, реальний світ відбивається у свідомості як образ світу, що генерується всіма пізнавальними процесами, як «універсальна форма організації знань, що визначає можливості пізнання і управління поведінкою». В.В.Петухов вважає, що сприймання будь-якого об'єкта або ситуації визначається цілісним образом світу, який відображає той конкретний соціальний, культурний фон, на якому розгортається вся психічна діяльність людини [16].

В.О. Моляко у своїй роботі «Так що ж таке сприймання світу» зазначає, що процес творчого сприймання оточуючої дійсності є процесом миттєвого або пролонгованого конструювання образу «живої» реальності (предметів, іншої людини, міського фрагмента і т.д.), у подальшому перетікаючого в процес вже інтер'єрного, уявного збереження, модифікації цього образу і включення його в систему інших образів. Продовжуючи розробку теорії стратегіальності діяльності людини, вчений висловлює припущення про детермінованість і загальну процесуальність виникнення і розвитку творчого образу (світу) в контексті «безперервної перцептивності» (від зовнішнього до внутрішнього образу з різними модифікаціями включення нової і вже наявної у розпорядженні суб'єкта інформації) [13].

Посилаючись на роботи відомих вчених (В.А. Барабанщикова, Дж. Гібсона, У. Найссера, Т.Э. Річардсона та ін.), В.О. Моляко «говорить» не про один-єдиний існуючий образ світу, який «є» у суб'єкта, а про систему образів світів, що перебувають в певних динамічних суб'єктивних ієрархіях і поєднаннях модальностей (зорових, слухових і т.д.). При цьому наголошує, що необхідно враховувати: безперервність, потоковість образів і їх деталей, конструюючу і деконструюючу діяльність психіки у процесах безпосереднього «зовнішнього» сприймання і сприймання «внутрішнього», тобто циркуляції сприйманого в уяві, фантазуванні, мисленні, пам'яті. Процеси сприймання сві-

домо і підсвідомо регулюються в стратегічних і оперативних проявах, відповідними диспозиційними утвореннями певного масштабу і суб'єктивної значущості [13, с. 39-40].

Отже, загальна детермінація первинної і подальшої побудови творчого образу реальності обумовлена 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 виробляється 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.

Процес формування картини світу у дітей дошкільного віку нами розглядається як цілісна система уявлень дитини про світ, інших людей, про себе, свою діяльність, в основі якої лежить емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід і образ Я. Специфіка формування цілісної картини світу пов'язана з розвитком у дітей пізнавальних інтересів, пізнавальних здібностей, пізнавально-конструктивної діяльності та пізнавальних умінь і способів дій дитини.

Жан Піаже виділяв три основні особливості уявлень дитини дошкільного віку про світ: це реалізм, анімізм (наділення фізичних об'єктів життям, свідомістю, волею) і артіфіціалізм (розгляд всіх подій і явищ навколишнього світу як виготовлених людьми для строго визначених антропоцентричних цілей). Так, наприклад, для пояснення явищ природи можуть співіснувати анімістичний і природничо-науковий спосіб пояснення фізичних явищ, діти можуть використовувати анімістичні і артіфікалістичні причини: наприклад, пояснення дітей про рух сонця: «сонце рухається, щоб всім було тепло і світло; воно хоче гуляти і рухатися» і т.п. Дослідження Ж. Піаже показали, що у дитини в дошкільному віці складається артіфікалістичний світогляд: тобто, все, що оточує дитину, в тому числі і явища природи, вона вважає, є результатом діяльності людей [17]. Такий світогляд «ув'язується» з усією структурою дошкільного віку, в центрі якого знаходиться людина.

І. Е. Куліковська, досліджуючи педагогічні умови становлення картини світу у дошкільників доходить висновку, що становлення та розвиток цілісної картини світу у дітей – це складний багатоступінчастий процес, у ході якого змінюється її зміст і динамічні характеристики, що дозволяють описати суб'єктивний образ світу (його повноту, стійкість, усвідомленість, зв'язаність його компонентів) [11].

Характерною особливістю дошкільного віку є й те, що дитина намагається «привести в порядок», з'ясувати «для себе» закономірні зв'язки і відносини, з яких складається такий різноманітний навколишній світ. Так, будуючи свою

картину світу, дошкільник вигадує, винаходить, уявляє, прагне якось пояснити і упорядкувати для себе реальний світ, все те, що його оточує.

Дитина старшого дошкільного віку вже в здатності бачити і самостійно ставити пізнавальні завдання, намічати план дій, відбирати способи вирішення завдання та добиватися результату, у неї вже формується «своя» суб'єктивна картина світу як система уявлень про навколишню дійсність, природний і соціальний світ, і про своє місце в ньому. Але обмеженість знань та практики дітей породжує неправомірність їх самостійних узагальнень, вироблених ними в процесі безпосереднього контакту зі світом, і призводить до формування у них своєрідності уявлень про світ і фізичні причинності і характеризується своїми специфічними особливостями.

Основними особливостями розвитку дітей старшого дошкільного віку є інтенсивний розвиток мислення, суттєва зміна їх мотиваційної сфери і орієнтація на соціальні відносини в світі дорослих. Так, у старшому дошкільному віці дитина вже набуває здатності діяти в плані простих уявлень: її мислення перестає бути наочно-дієвим, воно «відривається» від сприймаємої ситуації і здатна «діяти» в плані образів. У центрі нової структури психічної діяльності дитини виступає пам'ять, яка є центральною психічною функцією і визначає інші процеси. Так, наприклад, мислення дошкільника багато в чому визначається його пам'яттю: мислити означає згадувати, тобто спиратися на свій колишній досвід або видозмінювати його. Уява, одне з найважливіших новоутворень дошкільного віку, також має багато спільного з пам'яттю: в обох випадках дитина діє в плані образів і уявлень. Образи, що виникають в уяві дитини, ситуації, дії вона реалізує у своїх іграх. Наявність відтворюючої та поява творчої уяви у дітей старшого дошкільного віку сприяє тому, що їх ігри стають багатшими за змістом, цікавіші, а побудови образів набувають творчого, активного характеру. Так, дитина не просто копіює, відтворює життєві ситуації в ігровій, художній, тих або інших видах діяльності, а вносить багато змін, своїх елементів, вільно комбінуючи враження життя із змістом вигаданих історій (казок, розповідей, мультфільмів). Уява дітей 5-6 років стає активною, творчою і набуває вже цілеспрямованого характеру: дитина створює образ або уявну ситуацію залежно від завдань, які вона ставить перед собою у ігровій діяльності або, які перед нею ставить дорослий. Формуючись у грі, уява переходить в й інші види діяльності.

Як відомо, у старшому дошкільному віці провідною діяльністю продовжує залишатися гра, переважно сюжетно-рольова, в якій розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, мова дитини. Але найголовніші зміни відбуваються в мотиваційно-потребовій сфері, у старших дошкільників вже формується здатність до супідрядності мотивів, розвивається самосвідомість, змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими. Наприкінці дошкільного віку позиція дитини «Я і суспільство» змінюється на позицію «Я в суспільстві» та формується прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей і дорослих у процесі тієї чи іншої конкретної діяльності. Самосвідомість в цьому віці також зазнає змін, дитина починає усвідомлювати своє місце в системі суспільних відносин. Формуються нові психічні функції, точніше, нові рівні, яким, завдяки засвоєнню мови, стають притаманні нові власти-

вості, що дозволяють дитині адаптуватися до соціальних умов і вимог життя, засвоювати норми і правила поведінки, взаємодії з іншими дітьми й дорослими.

Істотним показником розвитку дитини буде оволодіння знаннями, уявленнями про навколишній світ, які мають виняткове значення для розвитку особистісних якостей, здібностей дитини, оволодіння нею способами пізнання навколишнього світу, формування ціннісних установок, а комплекс педагогічних умов, спрямованих на становлення і формування картини світу, відкриває перспективу розвитку і особистісного зростання дошкільників, входження їх у світ дорослих.

Отже, психолого-педагогічні умови, спрямовані на формування образу світу у дітей, мають представляти собою єдність ігрової, пізнавальної і художньо-творчої діяльності, кожна з яких виконує певну роль у процесі формування картини світу у дітей та відкриває можливості для творчості і виразу особистісного відношення до людей і явищ навколишнього дійсності.

3.3. Синергійний характер проявів уяви в процесах сприймання дошкільниками складних об'єктів

Проблема розвитку уяви в дитячому віці привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних психологів як проблема формування творчих здібностей дитини. У дослідженнях Л. А. Венгера, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, О. М. Д'яченко, Н. М. Палагіної показана можливість формування уяви на ранніх стадіях онтогенезу, а що стосується ролі уяви в ігровій та повсякденній поточній діяльності дітей, то, як зазначають відомі вчені, її важко переоцінити [7, 9, 10].

І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков, як і інші дослідники, визначають, що найбільш чутливий, «сенситивний» період для розвитку уяви є саме дошкільний вік [2, 7, 9]. Так, на ранніх етапах розвитку уява дитини у 3-4 роки ще невіддільна від реальних дій з ігровим матеріалом і визначається характером іграшок, подібністю предметів-замінників з предметами, які вони замінюють. Поступово необхідність у зовнішніх опорах зникає і у віці 5-6 років у дитини вже немає такої залежності її гри від ігрового матеріалу. Уява старших дошкільників може спиратися вже й на такі предмети, які зовсім не схожі на ті, які вони замінюють [2]. Відбувається процес інтеріоризації – перехід до ігрових дій з предметом, якого насправді нема, до уявлення дій з ним подумки. Наявність відтворюючої та поява творчої уяви у дітей старшого дошкільного віку сприяє тому, що їх ігри стають багатшими за змістом, цікавіші, а побудови образів набувають творчого та активного характеру.

Дослідження психологів показують, що уява розвивається поступово, з накопиченням дитиною певного досвіду, адже всі образи уяви засновані на тих уявленнях і враженнях, які вона отримує у реальному житті, але їй ще не завжди вдається відрізнити фантазію від реальності. Так, творець психоаналізу З. Фрейд, наприклад, розглядав уяву як первинну форму дитячої свідомості. Згідно з Фрейдом, свідомість дитини у ранньому дитинстві вільна від реальності і тільки обслуговує її бажання і фантазії, а афективна уява, так само як і творчість, є вираженням несвідомих конфліктів, які пов'язані з розвитком приро-

джених тенденцій. Фрейд вважав, що основна функція уяви – це захисна функція особистості, захист «Я» та компенсація негативних переживань, які породжуються несвідомими процесами.

Приблизно ту ж позицію продовжував і розвивав Ж. Піаже, який вважав вихідною точкою розвитку дитини мислення, яке не спрямоване на дійсність (тобто міражне мислення) або уяву, а дитячий егоцентризм – перехідним ступенем від пізнавальної уяви до реалістичного мислення. Лише у більш старшому віці дитина починає враховувати реальність і пристосовуватися до неї. У своїх дослідженнях Піаже пов'язував розвиток пізнавального мислення дитини з розвитком символічної функції, а уяву розглядав як особливу форму репрезентативного мислення, яка дозволяє дитині передбачати зміни оточуючої дійсності [17].

У працях сучасних дослідників уява розглядається як форма активності, що виражається у зміні і гнучкому використанні «елементів» досвіду, а сам процес роботи уяви дошкільників полягає у створення нових образів шляхом переробки вже наявних уявлень і понять, які вони реалізують у своїх іграх [9, 10]. Так, дитина не просто копіює і відтворює у своїх іграх те що бачить і чує від дорослих, а вносить багато змін, своїх елементів, вільно комбінуючи свої враження із змістом вигаданих історій, казок, розповідей, мультфільмів. Можна вважати, що творча уява старших дошкільників є складною переробкою отриманих уявлень, доповнення одних образів елементами інших і виступає початковою ступінню в розвитку справжньої творчої уяви.

У своїх витоках уява пов'язана із зародженням знакової функції свідомості, а саме, у дітей старшого дошкільного віку спостерігаються дві найважливіші функції та лінії розвитку уяви [7].

Перша пов'язана з освоєнням знаково-символічної діяльності і визначається роллю механізмів уяви в оволодінні дитиною довільними увагою, пам'яттю, мисленням. Основними механізмами дитячої уяви є: *варіювання* – прагнення змінити наявне в досвіді; *моделювання* – як загальний механізм ігрового дії і спосіб відтворення подій на новому матеріалі; *схематизація* – скорочення і розчленування реальності з подальшим перенесенням дії і функцій предмета на інші об'єкти; і *деталізація* – механізм, який підсилює яскравість образів уяви і забезпечує доробку образів у відповідності з умовами дії. Удосконалення цих механізмів уяви та їх взаємозв'язок створюють передумови для формування знаково-символічної функції свідомості дитини та розвитку її інтелекту.

Друга ж функція уяви пов'язана з орієнтовно-дослідницької пізнавальною діяльністю дитини, що дозволяє їй зрозуміти сенс людської діяльності та своїх власних дій для себе і для інших, можливість в уяві «програвати» різні варіанти дій та їх наслідків. Ця лінія розвитку уяви безпосередньо пов'язана з формування у дитини певного усвідомленого емоційного ставлення до навколишнього.

У даному розділі ми розглянемо синергійний характер проявів уяви у процесах сприймання і проаналізуємо певну частину таких синергійних проявів, а саме, коли новий образ об'єкту сприймання домінує і мало актуалізує образи уяви; коли образи уяви виходять на перший план і витісняють певною мірою образи нових об'єктів; і коли йдеться про досягнення динамічного балансу між образами уяви і образами сприймання.

Наш підхід ґрунтувався на положеннях про включення у психічні процеси сприймання нової інформації творчого аналізу і інтерпретації та актуалізації оперативної уяви, яка пов'язана з наявними образами, що накопичились у досвіді дитини; тобто йдеться про синергію відносно автономних процесів сприймання, проявів пам'яті (установки) та уяви, що актуалізуються в залежності від міри новизни нового об'єкту. Відомо, що синергія – це співпраця, сприяння, допомога, співучасть (від грец. Συ너지α: Σύν – разом, Εργον – справа, праця, робота), яка підсумовує ефект взаємодії двох або більше факторів, що характеризується тим, що їх дія істотно перевершує ефект кожного окремого компонента у вигляді їх простої суми.

С. Е. Поляков, порівнюючи образи сприймання і образи уяви, відзначає, що образи уяви є чимось на зразок «слідів» минулих образів сприймання і відрізняються від них нестабільністю, фрагментарністю, спонтанністю виникнення, але, незважаючи на безліч відмінностей, вони змістовно і феноменологічно споріднені образам сприймання [18]. Образи уяви як би «вбудовуються» в поточне сприймання і таким чином, сприймання дітьми реальності – це не тільки виникаючі перцептивні образи, скільки якісь синтетичні образи, що включають поряд з першими, образи уявлень і спогадів (пам'яті).

Саме послідовність образів сприймання і уявлення сприйманого об'єкта створює у дитини в кінцевому рахунку, синтетичний образ сприймання, тому можна виділити власне перцептивний образ та підсумковий образ сприймання. Перший – результат вродженої здатності формувати при сприйманні зовнішнього об'єкта психічне явище, щось на зразок миттєво виникаючої у психіці картини, а другий – це поточний процес появи в психіці перцептивних образів і образів уяви, розгорнутий у часі, трансформований мисленням образ сприйманого об'єкта в те, що можна назвати «підсумковим образом сприймання». Самі образи уяви – це отримане раніше шляхом активної взаємодії з реальністю і перероблене на основі попереднього особистісного досвіду, особливим чином структуроване знання про неї, це особливі чуттєві моделі конкретної частини навколишньої реальності в рамках загальної чуттєвої моделі навколишньої дійсності.

Тепер розглянемо властивості образів-сприймання і порівняємо їх з властивостями образів-уявлень у дітей. Так, властивостями образів-сприймання є: *предметність* – у процесі сприймання формується образ предмета, в якому всі його властивості об'єднані і сприймаються як складова частина загального, а не як окремі властивості; *цілісність* – властивості предмета в образі об'єднані так, що предмет сприймається як цілісне утворення, яке виділяється із загального фону і відрізняється від інших предметів; *структурність*, коли кожна властивість цілісного предмета має своє місце, по-різному пов'язана з іншими властивостями, наприклад, розміри, колір і форма одних деталей відрізняється від інших деталей, а також виділяються головні і другорядні деталі і властивості предмета або явища; і *константність* як збереження образу предмета і його впізнання при змінах окремих його властивостей і частин, просторового положення.

А властивостями образів-уявлень виступають: *узагальненість* – збереження в образі предмета найбільш узагальнених властивостей, таких, які характерні для цілого класу таких же предметів; *фрагментарність* – збереження в

образі тільки частини властивостей або найбільш важливих частин і деталей, з яких складається особливість предмета; *вибірковість* – збереження або відтворення тільки того, що значимо для дитини відповідно до завдань її діяльності; та *схематичність* – властивості предметів запам'ятовуються менш яскравими і виразними, ніж в реально сприймаємих предметах, і можуть запам'ятатися в образній або умовної формі, у вигляді знаків-символів, які заміщають, а не відображають окремі властивості і особливості предметів.

Образи-сприймання і образи-уявлення відрізняються у дітей і дорослих. Так, образи-сприймання у дітей є більш предметними, а у дорослих вони більш структурні, константні. Образи-уявлення у дітей більш конкретні, яскраві, образні, а у дорослих, навпаки, схематичні та узагальнені. Впізнавання знайомих предметів у дітей відбувається повільніше, за одним або двома найбільш яскравими ознаками, сукцесивно, розгорнуто у часі, у дорослих впізнавання миттєве, симультанне.

Відображення в образах властивостей предметів їх особливостей є змістом образів. Так, за змістом образи умовно поділяються на дві групи видів сприймання: прості та складні. До першої групи входять сприймання цілісних предметів та їх властивостей (форми, кольору, величини і т.п.), сприймання простору, часу, руху і т.д., в сприйманні яких активну участь беруть відчуття. До другої групи відносяться «складні» об'єкти, а саме: ілюстрації, тексти, природа, відношення людей, у сприйманні яких активно беруть участь мислення, пам'ять, уява. Для кожного виду сприймання існують набір перцептивних дій і еталонів, які дитина засвоює в образах і вербальній формі, спираючись на свій попередній досвід.

Крім властивостей образів-сприймання і образів-уявлень, а також видів сприймання існує така особливість образів, як їх характер, що обумовлений індивідуальними особливостями дитини, її темпераменту, особливостями організації процесу переробки інформації, які можуть посилювати чи послаблювати, прискорювати або сповільнювати сприймання якоїсь інформації [18]. Крім того, життєвий досвід і умови виховання формують індивідуальні особливості потреб, мотивів, вольової та емоційної сфери, характеру, а також особливості та ступінь розвитку пізнавальних процесів і самого сприймання. Поступово розвиток процесу сприймання удосконалюється, збагачується новими перцептивними діями, еталонами, словниковим запасом, комплексною організацією пізнавальної діяльності та узгодженістю з іншими психічними процесами. Всі ці особливості можуть істотно впливати на сприймання: виділяти одну інформацію і відкидати іншу, по-різному її систематизувати, узагальнювати.

Отже, як ми бачимо, сприймання це складний динамічний процес, який розвивається в діяльності і тісно взаємопов'язаний з уявою та іншими пізнавальними процесами і особистістю дитини в цілому, проходить окремі стадії розвитку і забезпечує умови для її творчо-інтелектуального розвитку. Образи сприймання – це суб'єктивні психічні моделі, що виникають у процесі взаємодії з реальністю і які залежні від попереднього досвіду дитини, вони не дані їй у готовому вигляді від народження, а формуються поступово, з накопиченням перцептивних образів і розвитком пізнавальних процесів. У процесі взаємодії з

об'єктами реальності початково недиференційовані образи сприймання піддаються трансформації, і як її результат у дитини виникають конкретні моделі зовнішніх об'єктів, які несуть певний сенс для неї, поступово ускладнюються і уточнюються. Так, образи сприймання перетворюються в повноцінні чуттєві моделі, які заміщають психічні функції об'єктів зовнішньої реальності, і виступають умовними аналогами того, що дитина сприймає і що має для неї особливе значення.

Таким чином, ми робимо загальний висновок про включення у психічні процеси сприймання нової інформації оперативної уяви (репродуктивної або творчої), яка в першу чергу ґрунтується на наявних образах, що накопичились у досвіді дитини, уяви, що актуалізується в залежності від міри новизни та складності нового об'єкту.

3.4. Аналіз результатів емпіричного дослідження.

У зв'язку з яскраво вираженими тенденціями до зростання інформаційного навантаження на кожного суб'єкта у професійній діяльності, навчальній та в ігровій діяльності науковці та практики в останні роки звертають особливу увагу на пошуки відповідних, максимально адекватних засобів асиміляції та застосування нових знань, умінь, навичок. У цьому відношенні, як свідчать окремі розробки (Дж. Брунер, Ю. Козелецький, Т.В. Корнілова, В.О. Моляко та ін.), одним з найбільш перспективних напрямків видається той, що пов'язаний зокрема з дослідженням функціонування інтелектуальних, творчих стратегій, тактик, стратегічних тенденцій у навчально-ігровій діяльності дошкільників, молодших школярів [3, 15, 20].

Нами проведено емпіричне дослідження проявів перцептивно-мисленневих стратегій у пізнавально-конструктивній діяльності старших дошкільників. Здійснений аналіз результатів виявив домінуючу тенденцію у старших дошкільників до використання аналогій, серед яких більш переважають види аналогій за функціями та образами. У дітей дошкільного віку спостерігається тенденція перетворювати будь-яку пізнавальну задачу в ігрову, керуючись мотивами практичної ігрової значущості, а успішність розв'язання нових завдань залежить як від рівня знань дитини, попереднього досвіду, так і від рівня сформованості мисленневих стратегій, у старших дошкільників – ще тільки перцептивно-мисленневих предстратегій. Надалі ми для зручності будемо використовувати термін «стратегія», маючи при цьому на увазі, що у дітей цього віку мова йде практично про стратегічні тенденції, своєрідні «зародки» стратегій, оскільки у більш чіткому вигляді вони у дітей ще майже не сформовані.

У нашому дослідженні були використані спеціальні методики, пов'язані з виявленням особливостей сприймання та уяви у старших дошкільників (дві групи дошкільників 5-6 років) при розв'язанні порівняно простих завдань («Крапка», «Впізнавання фігури») та більш складних завдань на сприймання картин відомих художників, приступних для даного віку дітей (П. Пікассо «Хлопчик з собакою», «Натюрморт» П. Сезанна, І. Шишкін «Ранок у сосновому лісі», О. Ренуар «Дівчина за піаніно» та ін.).

Як показали наші спостереження за реагуванням дітей на нові завдання, тут можна відзначити наступне. Перш за все, це мотиваційні прояви дітей, а саме зацікавленість, або ж відсутність зацікавленості, активність чи пасивність дітей у сприйманні, мірі зосередженості їх уваги на тому, що їм демонструється, про що їм говориться. Було помічено, що за характером загального реагування на інформацію, яка подається, дітей можна умовно поділити на три основні групи, а саме:

1 – діти, що активно цікавляться новими завданнями;

2 – діти, які проявляють помірну активність, і потребують додаткового спонукання, повернення їх уваги;

3 – діти, які виражено пасивні до нових завдань, до всього, що їм пропонується розглянути, прослухати та не проявляють ніякої зацікавленості.

Як вже зазначалось, за результатами дослідження виявлено домінування проявів мисленневих стратегій аналогізування, а також комбінування у процесі творчого сприймання та синергійний характер проявів уяви в процесах сприймання старшими дошкільниками відносно складних об'єктів, а саме: коли новий образ об'єкту домінує і мало актуалізує образи уяви; коли образи уяви виходять на перший план і витісняють образи нових об'єктів; коли йдеться про досягнення динамічного балансу між образами уяви і образами сприймання.

Наш підхід ґрунтується на положеннях про включення у психічні процеси сприймання нової інформації як провідної ролі більш чи менш творчого аналізу і інтерпретації та актуалізації оперативної уяви, яка в першу чергу пов'язана з наявними образами, що є у досвіді дитини; йдеться про синергію відносно автономних процесів сприймання, проявів пам'яті (установки) та уяви, що актуалізуються в залежності від міри новизни нового об'єкту. Ці синергійні процеси можуть бути описані в парадигмі трансформації образів при розв'язанні нових задач, коли йдеться про перехід від праобразів до образів-орієнтирів та провідних образів (В. О. Моляко) [14].

Отже, функціонування уяви розглядається нами в системі образних трансформацій творчих перцептивних процесів, а образи, що складають зміст вказаних процесів, водночас характеризують перцептивно-мисленнєву і фантазійну складові творчості у відповідних її проявах.

Як це витікає з усього вищесказаного можна зробити такі висновки:

1) У мисленнєво-перцептивній діяльності старших дошкільників суттєво переважають тенденції до використання аналогій (приблизно 90%);

2) Серед вказаних аналогій найбільш часто використовуються аналогії за функціональними та структурними показниками (наприклад, аналогії «дім-нора», «вулик-гніздо», «Карлсон-гелікоптер» та інші), які характеризують процеси формування конкретних образів у дітей;

3) У поєднанні з пошуками аналогів та більш автономно проявляються стратегії комбінування (приблизно 10%);

Практичну основу усіх процесів суттєво виражених пошуків аналогів та комбінування являють суб'єктивні орієнтири, які базуються на конкретних наявних знаннях кожного дошкільника.

Загальні висновки

- На підставі одержаних результатів ми робимо висновок, що саме суб'єктивні орієнтири є ключовими, що на них базується як сприймання, так й розуміння дітьми того, що сприймається. Водночас з'ясовується, що переважна більшість дітей цього віку не володіє прийомами аналізу нової інформації, здійснює аналіз переважно стихійно, перш за все відшукуючи найбільш повні, очевидні для них аналогії, лише незначною мірою вдаючись до комбінування. Важливими є також дані, що стосуються проявів синтетичного та аналітичного підходу при вивченні нових завдань; яскраво вираженою є тенденція до переважно аналітичного підходу і це взагалі характеризує мисленнєві прояви у дітей цього віку та відповідний рівень їх розумового розвитку.

- У результаті дослідження виявлено і описано особливості та індивідуальні тенденції у здійсненні досліджуваними аналізу експериментальних завдань: коли основними орієнтирами є інформація, задана в умові задачі; коли розв'язок задачі ґрунтується на перекомбінуванні заданих елементів; коли при пошуку розв'язку експериментальної задачі має місце застосування як нових, так і близьких аналогій, порівняно ускладненого комбінування.

- Формування цілісної картини світу у дітей старшого дошкільного віку пов'язане з розвитком їхніх пізнавальних інтересів через розв'язання наступних завдань: перцептивний розвиток дітей, розвиток їх пізнавально-дослідницької діяльності та формування у них суб'єктивного образу світу. Взагалі, дітям старшого дошкільного віку властиве емоційне світовідчуття і світосприймання, конструювання свого власного образу дійсності як суб'єктивного образу світу, що пов'язане з розвитком їх сенсорно-перцептивної сфери.

- Одним із векторів здійсненого нами дослідження є спроба розгляду уяви в її проявах у процесі сприймання старшими дошкільниками об'єктів різної складності. Функціонування уяви розглядається нами у системі образних трансформацій творчих перцептивних процесів, а образи, що складають зміст вказаних процесів, водночас характеризують як перцептивно-мисленнєву, так і уявну складові творчості у відповідних її проявах та вимірах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В.А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 240 с.
2. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль: «Богдан», 1998. – 88 с.
3. Ваганова Н. А. Психологічне дослідження сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур / Н.А. Ваганова // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 17. – К.: Вид-во «Фенікс», 2013. – С. 46-53.
4. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве / Л.А. Венгер // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2008. – С. 365-381.

5. Выготский Л. С. Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3-28.
6. Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова и М.В. Фаликман. – М.: РГГУ, 2012. – С. 151-162.
7. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М.: Знание, 1986. – 96 с.
8. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность / А.В. Запорожец // Психология ощущений и восприятий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 551-556.
9. Карпенко З. С. Вивчення та розвиток уяви в дитячому віці / З.С. Карпенко, З.Я. Савчин. – К., 1996. – 45 с.
10. Кузнецов М. А. Психология уяви / М.А. Кузнецов, Є.В. Заїка. – Харків: ХНПУ, 2013. – 151 с.
11. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / И.Э. Куликовская. – М.: Пед.общество России, 2002. – 224 с.
12. Леонтьев А. Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
13. Моляко В. А. Так что же такое восприятие мира? / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К: «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – Ч. I. – С. 39-44.
14. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / за ред. В.О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.І. – С. 7-14.
15. Моляко В. О. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
16. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Моск. Университета. Серия 14 Психология, 1984. – №4. – С. 13-20.
17. Пиаже Ж. Интеллект и восприятие / Жан Пиаже // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 109-142.
18. Поляков С. Э. Восприятие и предшествующий опыт / С.Э. Поляков // Мифы и реальность современной психологии. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 22-39.
19. Рубинштейн С. Л. Восприятие / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – С. 225-255.
20. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.

Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ В ГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(Н. М. Латуш)

4.1. Особливості творчого конструювання в молодшому шкільному віці

Виховання творчої особистості учня в шкільному середовищі є важливим завданням сучасної вітчизняної психолого-педагогічної галузі. В процесі розв'язування творчих задач на к

онструювання реалізується можливість всебічного розвитку особистості, здійснюється актуалізація її творчого потенціалу, формуються психологічні й практичні навички творчої діяльності, закладається основа для підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності.

Молодший шкільний вік, початкові роки власне учіння – це період переважно засвоєння інформації. Гострота, рухливість сприйняття, наявність необхідних передумов словесного мислення, спрямованість розумової активності на те, щоб повторити, внутрішньо прийняти, створюють сприятливі умови для збагачення і розвитку психіки. Всі особливості молодшого шкільного віку істотно впливають на пізнавальні можливості дитини, обумовлюють подальший її розвиток та є факторами вікової обдарованості [14].

Головними психологічними новоутвореннями, які формуються під дією усіх форм психофізичної активності молодшого школяра, виступають: довільність, як особлива якість психіки, що проявляється у спроможності свідомо ставити мету, діяти у напрямку пошуку та знаходження засобів для її досягнення, долаючи на цьому шляху труднощі і перешкоди; здатність планувати і виконувати дії у внутрішньому плані, що свідчить не тільки про згортання моторного компонента в інтелектуальних діях, але й про спроможність здійснювати інтелектуальний аналіз рухів моторних дій; рефлексія, як уміння аналізувати свої судження, порівнювати, узагальнювати, і певним чином ставитися до тих чи інших дій.

Цей етап онтогенезу характеризується подальшим фізичним і психофізіологічним розвитком дитини, який і забезпечує перспективу навчання в школі. Молодший шкільний вік – це період значних позитивних змін. Загальний зміст соціальної ситуації розвитку молодшого школяра є переходом до систематичного шкільного навчання, тобто відбувається інтенсивне формування основних компонентів навчальної діяльності, дитина вчиться отримувати знання, оволодіває прийомами та навичками учбової роботи. Означений вік є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальних процесів, які опосередковуються, стають усвідомлюваними та довільними [1; 6; 7; 8; 15].

Поступивши до школи, провідною діяльністю для дитини стає учбова діяльність, яка носить обов'язковий, цілеспрямований, суспільно значущий та систематичний характер. У межах навчальної діяльності формуються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш значні досягнення у розвитку молодших школярів і водночас є тим підґрунтям, що забезпечує розвиток на наступно-

му віковому етапі (довільність, рефлексія, внутрішній план дії, самоконтроль). Основна роль належить навчальній діяльності в процесі розвитку учнів молодшого шкільного віку, проте активне включення дітей в інші види діяльності сприяє удосконаленню та закріпленню їхніх нових досягнень та визначає найістотніші зміни, що відбуваються в розвитку психіки дітей на даному віковому етапі.

Конструктивна діяльність, як один із видів творчої діяльності, вносить значний внесок у загальний рівень психічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, про що свідчать дослідження І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Л. Ф. Вержиковської, Ю. А. Гулько, Н. В. Медведєвої, Л. О. Парамонової, О. В. Проскури, М. М. Поддякова, В. Г. Ткаченко, Р. Т. Чарнецької та ін.

Термін “конструювання” походить від латинського слова “constructo” і означає побудову, взаємне розміщення предметів, деталей і т.п.

Особливість конструктивної діяльності полягає у тому, що вона проявляється у відтворенні і перетворенні просторових уявлень та образів. Ці процеси здійснюються на основі певних задумів, розрахунків, гіпотез, пропозицій шляхом використання аналогій, операцій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення і конкретизації. Оволодіння конструюванням вимагає поєднання належного рівня розвитку образного, понятійного та наочно-дійового мислення.

Задачі на конструювання передбачають переважно організацію пошукової діяльності, пов’язану з вибором оптимальних варіантів рішення даної задачі. Пошукова діяльність, змістом якої є аналіз, поєднується з комбінаторною діяльністю, суть якої полягає в синтезі. Виходячи з цього, задачі на конструювання можна віднести до проблемних завдань, виконання яких проходить в ході пошуку та комбінування, яке здійснюється на певному матеріалі. В процесі конструювання знання набувають осмислений характер. Варіативність і свобода вибору в процесі розв’язування таких завдань сприяє розвитку фантазії, кмітливості, ініціативи.

Суттєвою компонентою конструктивної діяльності є просторове мислення. Як зазначає І. С. Якіманська, просторове мислення оперує образами, змістом яких є відтворення і переробка просторових якостей та відношень об’єктів: їхні форми, розміри, взаємне положення частин. Це вид мисленнєвої діяльності, що забезпечує створення просторових образів і оперування ними в процесі розв’язування різноманітних практичних і теоретичних задач. Кінцевий образ, який фіксує результат розв’язання, конструюється з урахуванням вимог задачі. Тому структура образу залежить від функції образу в системі задачі [19].

У дослідженні В. О. Моляко, присвяченому вивченню конструкторської діяльності, процес технічної творчості представлений через трансформацію зорових образів. Схема такої трансформації подана наступним чином: ПРАОБРАЗ – ПРООБРАЗ – ОБРАЗ-ОРИЄНТИР – ПРОВІДНИЙ ОБРАЗ – ОБРАЗ-ПЕРЕДПРОЕКТ – ОБРАЗ-ПРОЕКТ – ОБРАЗ-РІШЕННЯ. В процесі творчої діяльності і розв’язанні нових задач значення образу досить суттєве, проте провідну регулюючу роль вчений надає мисленнєвим стратегіям, які є складними системними утвореннями психіки, що включають і особистісні тенденції в поведінці, і знання, і актуалізуючий досвід у вигляді умінь, певних переваг у виборі конкретних дій [11].

За своєю психологічною природою конструктивні вміння поділяються на репродуктивні і творчі, спільним для яких є конструювання, створення образів майбутнього виробу; а різниця полягає в тому, що в першому випадку побудова образів відбувається на основі сприйняття готових вже малюнків, схем та словесних описів, у другому – суб'єкт створює ці образи самостійно, в процесі творчого мислення й уяви, виражаючи потім розроблену ним конструкцію в кресленнях, моделях, словесних описах і т.п. Наявність наочно даної мети конструктивної діяльності, а також досягнення її засобами наочно-дійового мислення характеризує початкову стадію конструктивно-технічної діяльності дітей.

Слід зазначити про тісний взаємозв'язок між розвитком уяви та рівнем конструктивно-технічної діяльності дітей. Засвоєння математичних, а особливо геометричних понять, значно розширює межі конструктивного мислення. Конструювання завжди відбувається на основі узагальнених уявлень про властивості тих чи інших предметів і явищ. Воно включає активний цілеспрямований відбір та комбінування ознак і властивостей, які повинен мати майбутній об'єкт.

Кожний віковий період має свої власні особливості прояву, свою форму творчості. В учнів даного вікового періоду – це процес елементарного конструювання. Вони не створюють об'єктивно нового, не займаються вдосконаленням старих пристроїв. Проте їхня діяльність спрямована на створення з частин єдиного цілого, на побудову певної конструкції. Л. С. Виготський вказує на те, що саме вміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе в нові сполучення і є основою творчості [4].

Беручи до уваги те, що в молодшому шкільному віці переважає наочно-дійове мислення, основною ознакою якого є взаємозв'язок мисленнєвих процесів з практичним діями, особливу роль відіграє конструктивна діяльність, як один з видів творчої винахідницької діяльності. Психологічний аналіз такої діяльності вказує на її велику складність. Вона виникає поступово з елементарних і простих форм, які переходять потім у складніші форми.

Елементарне конструювання в початкових класах є практичною діяльністю, спрямованою на створення моделей – статичних та динамічних – нескладної конструкції предметів (механізмів) із паперу, картону, а також із готових деталей конструктора [17].

В процесі конструювання молодші школярі уточнюють свої уявлення про навколишні предмети, глибше і повніше пізнають такі просторові властивості предметів, як форма, величина, комбінування елементів, конструкція. В цьому процесі в учнів відбувається формування умінь будувати новий образ майбутнього об'єкта на основі вихідних образів, які суттєво відрізняються від кінцевого продукту мислення. Під час послідовних практичних перетворень об'єкт, на який спрямована діяльність, виступає перед дитиною з різних боків, дає поштовх до мислення. Аналізуючи фантастичні продукти діяльності, можна сказати, що вони є комбінаціями елементів, які взяті з дійсності і набули змін в процесі діяльності нашої уяви. Також підкреслюється вплив емоційного фактора на комбінаторну діяльність (фантазію). Враження і образи, які справили на нас спільний емоційний вплив мають тенденцію об'єднуватися між собою, не дивлячись на те, що ніякого зв'язку за схожістю між цими образами не існує [17].

Конструювання в початкових класах не можна назвати конструюванням в конкретному значенні цього слова. Діти не створюють нічого нового, не вдосконалюють старого, не складають креслень – проектів своїх технічних задумів. Проте їхня діяльність спрямована на створення єдиного цілого із окремих частин; на побудову окремої конструкції з використанням простих технічних знань, і тому її доцільно назвати елементарним конструюванням.

У зв'язку з тим, що дітям у цьому віці притаманні активність, допитливість, у процесі взаємодії з предметами вони постійно їх перетворюють. Різноманітні перетворення предметів, що здійснюються в процесі пізнавальної діяльності, приводить до розкриття їхніх внутрішніх зв'язків.

І.С. Якіманська зазначає, що молодші школярі виконують просторові перетворення навіть продуктивніше та оригінальніше, ніж старшокласники, пояснюючи це тим, що в них ще не склався стереотип виконання перетворень тільки на площині. Для учнів молодшого шкільного віку характерним є встановлення просторових відношень з урахуванням положення свого тіла. Вони ніби подумки розташовують себе в певну позицію, відносно якої розміщують задані об'єкти, встановлюють їх просторові співвідношення. Просторові образи молодших школярів рухливі, динамічні. Школярі легко справляються з завданнями на перетворення елементів зображення, добре виокремлюють геометричні форми, з зацікавленістю складають об'ємні предмети за їхнім зображенням, вчаться зображувати їх графічно. Індивідуальні відмінності в оперуванні просторовими співвідношеннями проявляються вже на рівні сприймання графічних зображень. Вони полягають в тому, як сприймається зображення (більш цілісно чи у роздріб), в особливостях оформлення розв'язання, знайденого на рівні сприймання (фіксації одних елементів в ущерб іншим), у виборі опорних елементів (форми, величини і т.п.), у використанні своєрідних способів мисленнєвої обробки даних сприймання (наочно-чуттєвих чи понятійних) [19].

В дослідженні В. Г. Ткаченко, присвяченому виявленню особливостей елементарного конструювання учнів 1 – 2 класів, зазначається, що ступінь адекватності образу моделі конструкції, що будується, залежить від особливостей попередньої діяльності учнів щодо аналізу моделі та планування її виготовлення, а також від умінь учнів оперувати образами елементів статичної та динамічної моделей. Дослідження показало, що попередній аналіз структури статичної моделі і планування її побудови (конструювання), які базуються на запам'ятовуванні структурних елементів в певній послідовності їх відтворення, не є вирішальною умовою створення в учнів адекватного образу моделі і способу її конструювання. В процесі відтворення моделі учні роблять багато помилок, що обумовлюється, на думку дослідниці, недостатнім розвитком у них процесу диференціації вихідних елементів моделі в їхньому просторовому (структурному) взаємозв'язку. Також було виявлено недостатній розвиток в учнів навичок самоконтролю (невміння звіряти свої дії з образом, макетом, малюнком), який слугує необхідною умовою формування адекватного та роз'єданого на частини образу і, разом з тим, передумовою зменшення кількості пробних пошукових дій за рахунок мисленнєвого співставлення проміжного продукту з образом-еталоном кінцевого результату. У дослідженні було вста-

новлено, що успішному формуванню цілісно-диференційованого образу моделі таке навчання учнів сприяє вмінням аналізувати та планувати її виготовлення, при якому аналіз виступає необхідним засобом самоконтролю на кожному етапі планування [17].

Ігрова діяльність у молодшого школяра перестає бути домінуючою, але вона відіграє важливу роль у розвитку його особистості. Конструктивні ігри сприяють більшій обізнаності з властивостями різних матеріалів, усвідомленню їх просторового розміщення, диференціації форм і таке інше [15, с. 29].

Л. О. Парамонова виокремлює такі форми організації навчання дитячому конструюванню:

1. Конструювання за зразком полягає в тому, що дітям пропонуються зразки конструкцій, виконаних із деталей конструктора, паперу і т.п., при цьому повідомляються і способи побудови конструкції. Це важливий етап навчання (особливо дошкільників), під час якого діти дізнаються про властивості деталей побудовного матеріалу, оволодівають технікою виконання побудови конструкцій (вчаться розподіляти простір для конструкції, акуратно поєднувати деталі і т.п.). Конструювання за зразком, в основі якого лежить копіювальна діяльність, є важливим навчаючим етапом, завдяки якому забезпечується перехід до самостійної пошукової діяльності творчого характеру.

2. Конструювання за моделлю. Дітям в якості зразка пропонують модель, в якій обриси окремих її елементів приховані від дитини (наприклад, конструкція, обклеєна білим папером). Дитині пропонується певна задача, але не даються способи її розв'язання. В процесі розв'язування цих задач у дітей формуються вміння в умі (подумки) розкласти модель на складові її елементи, щоб відобразити її в своїй конструкції, вміло підібравши ті чи інші деталі.

3. Конструювання за умовою полягає в тому, що не даючи дітям зразка конструкції, малюнків і способів її побудови, визначають лише умови, яким конструкція повинна відповідати. Задачі такого типу відносяться до завдань проблемного характеру, оскільки способи їх розв'язання не даються. В процесі такого конструювання у дітей формуються вміння аналізувати умови і на основі цього аналізу будувати практичну діяльність досить складної структури.

4. Конструювання за простими кресленнями та наочними схемами. Зазначається, що моделюючий характер самої діяльності, в якій із деталей побудовного матеріалу відтворюються зовнішні та окремі функціональні особливості реальних об'єктів, створює можливості для розвитку внутрішніх форм наочного моделювання.

5. Конструювання за задумом. Цей вид конструювання розкриває широкі можливості для розгортання творчості дітей, для прояву їхньої самостійності: вони самі вирішують, що і як вони будуть конструювати.

6. Конструювання за темою. Діти самостійно створюють задуми конкретних побудов, поробок, обирають матеріал і способи їх виконання.

7. Каркасне конструювання передбачає першочергове знайомство дітей з простим за побудовою каркасом як центральною ланкою конструкції (її частин, характер їх взаємодії) і наступну демонстрацію педагогом різних її змін, які призводять до трансформації всієї конструкції. В результаті діти засвоюють загаль-

ний принцип побудови каркасу і вчать ся виокремлювати особливості конструкції, виходячи з каркасу. При такому конструюванні дитина, дивлячись на каркас, повинна домислити, додаючи до каркасу різні додаткові деталі, що сприяє розвитку уяви, узагальнених способів конструювання, образного мислення [12].

Кожен вид конструювання має свою специфіку, яка пов'язана з особливостями матеріалу, що використовується (папір, деталі конструктора, природний матеріал і т.п.). Врахування даної специфіки дозволяє, по-перше, розробити розвиваючі технології навчання дітей для кожного виду конструювання; по-друге, на цій основі визначити суттєві їх взаємозв'язки з метою створення цілісної системи формування творчого конструювання.

Основними загальними показниками творчого конструювання як процесу діяльності і її продукту є: створення «образу» (конструкції) – їхня кількість, варіативність, новизна, оригінальність, виразність, ступінь віддаленості створюваного «образу» від початкових даних, наділення одних і тих самих «образів» різними властивостями; вміння будувати різні образи на одній основі; вміння побачити ціле раніше, ніж його частини; інтелектуальна активність і зацікавленість дітей пошуковою діяльністю, їхня емоційна включеність.

Формування творчого конструювання будується на основі трьох взаємопов'язаних складових: розвиток самостійного дитячого експериментування з новим матеріалом; розвиток образного мислення та уяви; формування узагальнених способів діяльності.

Широка орієнтація в матеріалі до пред'явлення будь-яких задач, організована дорослим як самостійне дитяче експериментування пізнавального характеру і формування узагальнених способів конструювання (технічне і створення образу) стимулює дітей «вбудовувати» набуті раніше способи в нові змістовні контексти. А це, в свою чергу, веде до породження як нових способів, так і нових образів і нових смислів, заснованих на пізнаньно-емоційному переживанні, інтелектуальній активності дітей. Все це, як зазначає Л. С. Виготський, і забезпечує внутрішній взаємозв'язок між мисленням, уявою, довільністю і свободою діяльності [4].

Досліджуючи особливості конструктивного мислення дошкільників, І.М. Біла зазначає, що в умовах творчого пізнання дитина дошкільного віку оволодіває технічними навичками й уміннями реалізації конструкторської діяльності, проявляє індивідуальну творчість, інтегрує різні види конструкторської діяльності, дає естетичну оцінку власним творам та творам однолітків. Істотно змінюючись, здатність до контрольно-оцінних дій стає більш адекватною та сприяє формуванню обґрунтованої та розгорнутої самооцінки, розвитку рефлексії – спроможності аналізувати й осмислювати власні дії; удосконалюється можливість контролювати виконання своїх дій; формуються позиції одночасно виконавця та контролера. Все це забезпечує успішність апробаційного процесу та якість практичних конструкторських дій [3].

Конструктивна діяльність дітей, яка здійснюється у формі самостійного експериментування пізнавального характеру, сприяє формуванню узагальнених способів конструювання та стимулює дітей використовувати набуті раніше способи в нових змістовних контекстах. А це, в свою чергу, сприяє знаходжен-

ню як нових способів, так і нових образів і нових смислів, що ґрунтуються на пізнавальній та інтелектуальній активності дітей. Як зазначає Л. О. Парамонова, в процесі такої діяльності у дітей формується універсальна здібність до побудови характерної для даного віку діяльності (образотворчої, ігрової, мовленнєвої та ін.) як до створення цілісності (малюнок, текст, сюжет) із різних одиниць, але одними й тими ж самими прийомами: комбінування, зміна просторового положення, добудова, перебудова, прибирання зайвого і т.п. [12].

Отже, створення конструкції представляє собою комплексну творчу діяльність. Вона включає певну дослідницьку та проектно-конструкторську роботу, планування та виготовлення конструкції. Обумовленість пошуково-конструкторської діяльності рівнем інтелектуальної та практичної підготовки дітей визначає їхнє значення у творчому конструюванні.

4.2. Прояви перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в графічній діяльності молодших школярів

В сучасних дослідженнях, здійснених під керівництвом В.О. Моляко, неодноразово зазначається, що необхідність адаптації до постійнозмінюваних реалій середовища, з метою вирішення різноманітних завдань і самореалізації, передбачає готовність саме до творчого сприймання інформації. Адже сприймання відіграє важливу роль у процесі взаємодії людини з оточуючим світом. А творчі перцептивні процеси є важливою складовою мисленнєвої діяльності, оскільки образи та поняття, які при цьому формуються, визначають структуру розв'язання нової задачі, стратегію її розв'язання [16].

Варто зазначити, що на сьогоднішній день все частіше спостерігається застосування подання інформації у вигляді графічних зображень та залежностей, як найбільш економічних, наочних і змістовних. Графічні засоби подання інформації застосовуються в різних областях візуальної комунікації для того, щоб прискорити процеси мислення, уяви, розуміння поставленої задачі та її розв'язання. Малюнок, графік, креслення є таким засобом, за допомогою якого ідею чи думку можна компактно передати у вигляді графічних зображень.

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, актуальним є дослідження особливостей творчого конструювання в графічній діяльності учнів зазначеного віку.

В силу своєї специфіки, конструювання є передумовою прояву та розвитку художньо-конструктивних здібностей, розвитку сенсомоторних якостей, просторових уявлень, уяви, цілеспрямованих дій, творчих здібностей, що в свою чергу є основою для успішного розв'язання в подальшому конструктивно-технічних та науково-творчих задач.

Виходячи з результатів сучасних наукових досліджень творчого сприймання нової інформації, В.О. Моляко зазначає, що «саме через те, що йдеться про лабіринтну, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначною необхідною саме творчу організацію

реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта» [10, с. 8]. Вчений виокремлює такі важливі аспекти дослідження творчого сприймання:

- сприймання як генеральної конструктивної функції психіки в процесах творчої діяльності; особливості перцептивно-розумової діяльності в умовах дефіциту і надміру актуальної інформації;

- перцептивно-емоційна паніка, яка зумовлює поведінку реагування на загрозливі ситуації; деструктивні психічні наслідки як одноразового, так і багаторазового сприймання об'єктивно й суб'єктивно негативної інформації різного обсягу та змісту (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.) [10].

Стосовно вивчення специфіки творчого сприймання в дитячому віці в руслі стратегіально-діяльнісної теорії творчості, розробленої В.О. Моляко, здійснено ряд досліджень. Зокрема, Ю.А. Гулько зазначає, що при конструюванні нових знань дітьми молодшого дошкільного віку основну функцію виконують перцептивні і наочно-образні мисленнєві процеси, які протікають у нерозривній потоковій цілісності. Встановлено, що регуляційний механізм перцептивно-мисленнєвої стратегії проявляється на таких етапах конструювання нового знання: загальне цілісне сприйняття малюнка і домислювання як первинне дифузне розуміння смислу зображуваного; стихійне виділення дитиною кількох конкретних фрагментів (як образів) малюнку і наочно-образне експериментування з ними, яке протікає як об'єднання їх смисловими зв'язками, і руйнування смислових зв'язків між ними; виокремлення за допомогою дорослого нових, не помічених на перших етапах сприймання, фрагментів – образів малюнку, що обумовлює розриви створених раніше смислових конструктів; прийняття смислових орієнтирів, заданих дорослим, і формування нових припущень у вигляді нечітких, неясних знань; підтвердження гіпотетичного знання у процесі предметно-практичного експериментування; вербалізація нових знань у вигляді зв'язного тексту як завершальний етап їх конструювання [5, с. 96].

Досліджуючи творче сприймання інформації в дошкільному віці, Н.А. Ваганова [10] зазначає, 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 процесі 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 зі своїми особливими цілями і засобами для їхнього здійснення. При цьому, на ранніх ступенях свого розвитку, воно виступає як ззовні організований процес і лише наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже внутрішньою регульованою дією.

Результати проведених експериментальних досліджень творчого сприймання з молодшими школярами дозволили Н.В. Медведєвій визначити рівні

сформованості спостережливості у дітей: 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 й очевидні взаємозв'язки [10].

Метою нашого дослідження є аналіз проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в графічній діяльності молодших школярів.

Дослідниками зазначається, що молодший шкільний вік характеризується певними кількісними та якісними змінами процесу сприймання. Зокрема зростає швидкість перебігу процесу сприймання, збільшується кількість сприйнятих об'єктів, сприймання стає довільнішим, цілеспрямованішим і категорійним процесом. Сприймаючи нові предмети і явища, учні відносять їх до певної категорії об'єктів, і чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їхньому 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.

Практична діяльність з геометричними фігурами є важливим засобом розвитку наочно-дійового і наочно-образного мислення, тих типів мислення, які переважають в дітей молодшого шкільного віку. В процесі розв'язування конструктивних задач, де стимульним матеріалом є конструктор з геометричних форм, відбувається активне використання і закріплення набутих на уроках математики знань і умінь у нових умовах, відбувається формування умінь перетворювати об'єкт за заданими умовами, згідно з функціональними властивостями і параметрами об'єкта, впізнавати і виокремлювати геометричні фігури, відбувається формування елементарних навичок побудови.

Особливості творчого конструювання у графічній діяльності молодших школярів ми вивчали в процесі розв'язування творчих графічних задач, де стимульним матеріалом є геометричні фігури та графічні зображення однієї та різної кількості крапок. Досліджуваними були учні першого класу.

Отже, інструментарієм для об'єктивації перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання молодшими школярами було два блоки завдань. Зокрема, перший блок завдань: «Крапка», «Дві крапки», «Три крапки», «Багато крапок» – передбачав створення малюнку, коли на аркуші паперу було зображено одну, дві, три та багато крапок. Учням ставились запитання: а) Що це? б) На що схоже, в) Що ти можеш домалювати до цього зображення? Матеріалом

для виконання завдання були бланки з зображенням крапки, двох крапок, трьох крапок, багатьох крапок та олівці, ручки (на вибір).

Другий блок завдань передбачав роботу з конструктором, до складу якого входили геометричні фігури різного кольору та розміру. Учням ставилось завдання створити конструкцію за власним задумом, назвати її.

Аналіз результатів першого блоку завдань (одна та різна кількість крапок) показав, що чим меншу кількість крапок зображено на аркуші, тим рідше крапка стає певним «стартовим» механізмом в процесі створення малюнку. У першому завданні, коли учням пропонувалася аркуш паперу із зображенням однієї крапки, то більша частина учнів (56%), створюючи малюнок, ніби не помітили крапку, вона не стала елементом створеного малюнку, і на запитання експериментатора: «Що це?», «На що схоже?» – відповідали, що то просто крапочка, чи кружечок. Нами було зафіксовано 44% учнів, коли зображення крапки стало основним орієнтиром при створенні малюнку. Наприклад, досліджувана П. домалювала до крапки квітку ромашку; досліджуваний Т. намалював море з рибами, пляж, сонце і далеко в небі летить літак (зображення крапки); а досліджуваний М. намалював черепаху, а крапка послугувала «пусковим» механізмом у створенні візерунку на панцері у черепахи.

Можна констатувати, що коли учні включають крапку у створення конструкції (малюнку), то здебільшого спостерігається орієнтація в учнів на круглу форму крапки, тобто задум формується на основі структурного конструювання. Наприклад, центр квітки, центр візерунку на панцері у черепахи і т.п. Проте нами спостерігалися прояви структурно-функціонального конструювання, коли, наприклад, досліджуваний крапку визначив як літак, який летить далеко в небі і потім включив його в композицію відпочинку на морі.

У переважної більшості учнів, коли перед ними представлено зображення однієї крапки, в процесі формування задуму створюваної конструкції домінуючими проявилися суб'єктивні орієнтири емоційного характеру, тобто, при створенні малюнку учень орієнтується не на зовнішній стимул (зображення крапки), а на власні вподобання чи переживання.

Коли учням було запропоновано аркуш паперу із зображенням трьох крапок, то основна частина учнів при створенні малюнку включила їх у створюване зображення. Причому, коли крапки розміщувались на папері горизонтально, то зображення на малюнку часто були прямокутної чи овальної форми. Наприклад, «Собачка» з довгим тулубом, «Удав», «Велика цукерка», «Гармата», «Літак», «Шоколадка», «Змія» і т.п. Лише 20% учнів частково включили зображення крапок у свій малюнок. Наприклад, досліджувана Т. почала домальовувати до крапки грибочок, а потім захопилася створенням малюнку і на дві інші крапки вже не звернула увагу.

Коли на аркуші паперу крапки розміщувались у вигляді вершин трикутника, то 44% учнів поєднали ці крапки однією лінією і до трикутника домалювали різні елементи, в результаті чого вийшли такі малюнки, як «Морква», «Ракета», «Палатка», «Груша», «Шапочка» і т.п.; 40% учнів лише частково включили зображення крапок у свій малюнок.

Це дає нам підстави вважати, що коли перед дітьми зображення вже трьох крапок, які мисленнєво можна з'єднати прямою лінією (горизонтальне розміщення крапок), або трьох крапок, які можна з'єднати в трикутник (зображення точок нагадують вершини трикутника), формування задуму на початковому етапі відбувається у напрямку структурної побудови, запропоновані зображення крапок сприймаються у взаємозв'язку. Коли ж діти не поєднують крапки у єдине зображення, а сприймають кожну крапку окремо, то формування задуму відбувається під дією пізнавальної та емоційної сфер.

Можна сказати, що коли учням демонструвалось зображення трьох крапок, то при створенні конструкції на перший план виступає орієнтація на зовнішній стимул (зображення крапок) і процес формування задуму здебільшого відбувається з орієнтацією на ту структуру, яку задає відповідне розміщення точок (пряма лінія або трикутник). Було зафіксовано також категорію учнів, в яких в процесі формування задуму конструкції проявилось домінування суб'єктивних орієнтирів емоційного характеру, причому, окремі конструкції не завжди можуть бути поєднані за змістом в одну композицію, а просто відображати певні вподобання чи переживання досліджуваного.

Коли учням було запропоновано аркуш паперу із зображенням багатьох крапок, то переважна більшість учнів (70%) при створенні малюнку намагались включити у створюване зображення всі крапки. При чому, 35% учнів з'єднали лінією крапки, розміщені в крайній частині аркуша, створивши при цьому ніби рамку, а потім продовжували малювати.

Отже, при розв'язуванні першого блоку завдань (одна крапка, три крапки, багато крапок) в учнів першого класу спостерігались наступні особливості: коли на аркуші паперу було зображення лише однієї крапки, то найменша кількість учнів використала крапку як елемент свого малюнка. Здебільшого учні ігнорували зображення крапки і малюнок виконували без урахування графічного зображення, орієнтуючись на власні вподобання чи переживання. В тих учнів, які включили крапку у створення конструкції, здебільшого формування задуму відбувалось з орієнтацією на структурне конструювання, рідше структурно-функціональне конструювання. Коли ж на аркуші паперу були зображені три крапки з різним розміщенням на папері, то створюючи малюнок, учні використовували всі крапки як елементи в зображенні малюнку найактивніше. Також була категорія учнів, які задіяли не всі крапки в своєму зображенні. У процесі виконання завдання, коли на аркуші паперу було зображено велику кількість крапок, то переважна більшість учнів включала їх як елементи зображення.

Це свідчить про те, що дефіцит (одна крапка) і надлишок (велика кількість крапок) подання графічних зображень створюють дещо негативний вплив на ефективне виконання творчих завдань. Запитання експериментатора (Що це? На що схоже? Що ти можеш домалювати до цього зображення?), коли дітям пропонувались бланки, часто ігноруються, учні створюють свої малюнки без урахування інструкції.

В процесі активної зображувальної діяльності й завдяки самій діяльності у дітей формується здатність створювати власні задуми. Задум зароджується як образ-орієнтир, який містить у собі загальний план та засоби реалізації; в ньому

закладено не досить чітко, проте цілісне уявлення про те, як буде виглядати кінцеве зображення. Подальше формування задуму пов'язане з композиційним розміщенням, впорядкуванням, інтеграцією елементів у створюваному образі. Трансформація задуму полягає у зміні образу, яка відбувається під впливом різних вражень, та в результаті ідентифікації з проміжним продуктом діяльності, в результаті чого першочерговий образ замінюється іншим. І кінцевий результат – практична реалізація задуму, що проявляється в остаточному оформленні малюнку.

Другий блок завдань передбачав роботу з геометричним конструктором, до складу якого входили круг, трикутник, квадрат різного кольору та розміру. Учням ставилось завдання створити конструкцію за власним задумом та назвати її.

Як зазначає В. О. Моляко, в задачі на конструювання, як правило, містяться вимоги до створюваних конструкцій, перш за все, в плані побудови структури, якій притаманні певні функціональні властивості [11, с. 66]. Весь процес формування задуму – це пошук відповідних структур і функцій аж до того моменту, коли у того, хто розв'язує з'являється більш чи менш вагома суб'єктивна впевненість у тому, що якась структура чи функція повинні відповідати вимогам умови задачі [11, с. 63].

Здійснений нами аналіз процесу розв'язування молодшими школярами запропонованих задач, дозволив виокремити *основні підходи до створення конструкцій*, залежно від реалізації запропонованих елементів конструювання:

а) *структурне конструювання*, коли орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є геометрична форма елементів конструктора, створюється аналогічна з минулого досвіду конструкція за структурою;

б) *функціональне конструювання*, коли геометричні форми стають динамічними орієнтирами, учень, розв'язуючи задачу, виходить на оперування елементами, що служать аналогами функцій;

в) *структурно-функціональне конструювання*, коли конструкція створюється шляхом поєднання як структурних, так і функціональних ознак .

Так, наприклад, у досліджуваного В., при створенні задуму майбутньої конструкції, *головним орієнтиром* є тваринка, яку він бачив по телевізору, переглядаючи мультфільм. Він створює, так би мовити, *структурний аналог* фантастичної тварини, яка йому сподобалась. Конструкція створюється шляхом структурного конструювання, оскільки здійснюється оперування структурними властивостями елементів конструктора. Прикладом того, що *головним орієнтиром* у створенні задуму майбутньої конструкції є *функціональна ознака*, може бути “Гострозубка” досліджуваного Р., який відзначає, що ця тварина не схожа на інших. В неї має бути гарний слух (будує вухо), вона повинна швидко пересуватися, тому ноги в неї ніби колеса (будує ноги у вигляді коліс), гострий хвіст, яким вона захищається і може навіть вбити (великий хвіст у вигляді трикутника). Вона живе в лісах і харчується рослинами. Нами також було зафіксовано випадки, коли задум щодо майбутньої конструкції створюється в результаті *комбінування* як *структурних*, так і *функціональних* ознак. Так, наприклад, при створенні конструкції “Собаки-Термінатора” у досліджуваного Г. *головним орієнтиром* виступає улюблена тварина – собака, та якості улюбленого героя – робота Термінатора. В процесі комбінування структурних і функціональних

ознак він створює неіснуючу собаку-робота, передні лапи якого такі міцні, що можуть пробивати стіни, також в нього немає хвоста і він може рухатися лише на двох лапах (ногах).

Здійснюючи аналіз процесу розв'язування експериментальних задач досліджуваними, можна таким чином охарактеризувати основні етапи конструктивної діяльності:

1. Ознайомлення з умовою задачі є початковим етапом виникнення задуму майбутньої конструкції. На цьому етапі досліджуваний намагається довізнати умову задачі, з'являються деякі асоціації, образи, так звані праобрази, які пов'язані з попереднім досвідом, набутим запасом знань та вражень. Так, отримавши від експериментатора завдання, учень знайомиться з зображенням на папері чи конструктором, зважає, що нагадують запропоновані елементи конструктора (геометричні фігури), що можна з них побудувати.

2. На етапі розуміння умови задачі вихідні її умови трансформуються в шукані і відповідно до цих умов здійснюється цілеспрямований пошук елементів конструювання, що відповідають умовам задачі. Діяльність дітей на цьому етапі характеризується мисленнєвим оперуванням образами чи елементами конструктора, або їх практичним маніпулюванням і досліджуваний приймає рішення щось зконструювати чи намалювати, з'являється певна ідея щодо побудови конструкції чи малюнку, проте вона ще досить нечітка.

3. Формування *первинного задуму* здійснюється на основі теоретичного і практичного досвіду того, хто розв'язує задачу, і характеризується виникненням образа-орієнтира. Досліджуваний приймає рішення щодо побудови конструкції чи малюнку, орієнтуючись більшою мірою або на форму елементів конструктора, або проекцією задуму стають власні вподобання та переживання.

4. Формування *остаточного задуму* є етапом, на якому здійснюється перехід від створених в образному плані задумів до практичного конструювання з геометричних форм, і характеризується розвитком початкового образа-орієнтира в провідний образ, що включає загальні уявлення про кінцевий продукт діяльності. Подальше уточнення і вдосконалення задуму відбувається в процесі практичного конструювання і характеризується все більшою конкретизацією і розвитком початкового образа-орієнтира. Зіставлення отриманого результату з наміченим стимулює діяльність дітей, спрямовує подальший пошук, активізує дитячу уяву. Наприклад, досліджуваний Г.Д. створює конструкцію «Відпочинок на морі». Він будує «сонце», «водний мотоцикл», «моторний катер». Потім, подумавши, приймає рішення добудувати ще «пляж із парасольками».

5. Кінцевий розв'язок характеризується практичним втіленням остаточного конструктивного задуму.

В процесі конструювання дитина застосовує певну мисленнєву стратегіальну тенденцію. У стислому вигляді їх можна охарактеризувати наступним чином:

– *стратегіальна тенденція аналогізування* визначається як мисленнєві дії, що пов'язані з пошуком різного роду схожості. Це побудова конструкції, коли форми виступають аналогами як структур (створення конструкції, аналогічної за структурою) так і побудова конструкції, коли форми стають динамічними орієнтирами (створення аналога за функціональними ознаками);

– *стратегіальна тенденція комбінування* визначається нами як використання та поєднання структурних і функціональних ознак різноманітних об'єктів та механізмів для побудови нової конструкції чи створення малюнку. Це може бути, у найпростішому варіанті, об'єднання елементів конструктора або поєднання декількох конструкцій спільною ідеєю;

– *стратегіальна тенденція реконструювання* це побудова конструкції чи створення малюнку з акцентом зробити щось незвичне, неіснуюче, чи зробити навпаки. Це створення конструкції незвичної форми із незвичними функціональними можливостями.

За результати нашого дослідження було виокремлено три рівні проявів перцептивно-мисленневих стратегій творчого конструювання в графічній діяльності молодших школярів:

1) *низький*, коли конструювання чи створення малюнку спрямоване на пошук дуже близьких аналогів і в ході такого конструювання створюється проста конструкція шляхом поєднання декількох геометричних форм. При такому конструюванні будується досить проста конструкція з мало розробленим попереднім планом щодо майбутньої конструкції, чи взагалі конструювання відбувається шляхом спроб і помилок.

Прикладом може бути конструкція досліджуваного А., який будує конструкцію «Кораблик» в результаті поєднання трьох трикутників, конструкцію «Будинок», з'єднавши квадрат і трикутник. Задум щодо створення конструкції в нього виникає в процесі маніпулювання з елементами конструктора, шляхом спроб і помилок, без попереднього плану.

2) *середній*, в основі якого лежать мисленневі тенденції до пошуку аналогів та до комбінаторних дій. В процесі такого конструювання досліджувані намагаються створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається досить детальне поєднання елементів конструкції (будинки з вікнами, дверима, димоходом), або відбувається смислове поєднання декількох досить простих за побудовою конструкцій (створення сюжетної композиції). В процесі реалізації задуму відбувається деталізація конструкції, або ж декілька простих конструкцій між собою поєднуються за змістом.

Наприклад, досліджуваний О. створює конструкцію «Собачка», яка є аналогом з минулого досвіду і при цьому вона є його улюбленою твариною. В ході конструювання досліджуваний намагається досить чітко передати його структуру (голову, шию, хвіст, лапи, тулуб), використовуючи прийоми стикування та накладання елементів конструкції для відтворення уявлюваного образу.

3) *високий*, коли спостерігаються тенденція до пошуку аналогів, часом досить віддалених, та до комбінаторних дій. В процесі такого конструювання чи малювання створюється конструкція або малюнок з високим рівнем складності, із достатньою деталізацією, оригінальна й осмислена учнем. При такому конструюванні відбувається поєднання структур та функцій складових елементів. Як правило, учень конструює сюжетну композицію, в якій окремі конструкції відтворено досить детально і вони пов'язані між собою за змістом.

Прикладом такого рівня може бути конструкція досліджуваного Р., який побудував «Космічну станцію», детально сконструювавши ракету (корпус з

крилами, ілюмінатори), пункт спостереження (будівля з круглими дверима), пункт зберігання зброї, планети. Ідея щодо створення даної конструкції виникає на основі зацікавленості учнем космічною тематикою. Для реалізації свого задуму він шляхом стикування та накладання геометричних форм досить чітко і детально відображує структуру космічної станції, що виникла в його уяві.

В процесі розв'язування творчих графічних задач на всіх етапах нами було зафіксовано здебільшого прояви мисленнєвої стратегії аналогізування: діти у своїх зображеннях орієнтуються на, певним чином, відтворення попереднього досвіду, емоційні переживання (діти, які приїхали із зони АТО, зображують військові події в темному кольорі), відтворення якогось бажання, мрії чи ігор (навіть якщо це фантастичний герой, то він запозичений з комп'ютерних ігор чи мультфільмів).

Висновки. Аналіз результатів нашого дослідження дозволив нам виокремити три категорії учнів щодо «стартового механізму» при розв'язуванні запропонованих завдань. Найбільшою виявилась кількість учнів, коли в процесі побудови конструкцій домінуючою стає орієнтація на зовнішній стимул, тобто форму або 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 внутрішнього світу. Найменшою виявилась кількість учнів, коли в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур домінуючою стає комбінована орієнтація як на специфіку структури наявних елементів конструктора, так і на мотиваційну складову.

Функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в графічній діяльності молодших школярів відбувається через трансформацію зорових образів, починаючи від праобразу до образу-рішення; процес пошуку організовується і реалізовується здебільшого стратегією аналогізування, рідше комбінування та реконструювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анциферова Л. И. О закономерностях познавательной деятельности / Л.И. Анциферова. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 149 с.
2. Березова Л. В. Трансформація стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних задач в ускладнених умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Людмила Василівна Березова. – Київ, 2017.
3. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – 431 с.
4. Виготський Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Гулько Ю. А. Стратегіальна регуляція конструювання знань при сприйнятті дошкільниками сюжетного малюнку / Ю.А. Гулько // Актуальні пробл. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Вид-во «Фенікс», 2016. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 22. – С. 93.
6. Косма Т. В. Мислення учнів молодшого шкільного віку / Т.В. Косма. – К. : Радянська школа, 1968. – 205 с.

7. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
8. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка : избр. психол. труды / Н. А. Менчинская; под ред. Е. Д. Божович. – М. : Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2004. – 512 с. (Серия «Психологи России»).
9. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 7-14.
10. Моляко В. О. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/10364/.](http://lib.iitta.gov.ua/10364/)
11. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
12. Парамонова Л. П. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
13. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 16–20.
14. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
15. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К.: «Радянська школа», 1974. – 103 с.
16. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.
17. Ткаченко В. Г. Особенности элементарного конструирования в младшем школьном возрасте (1–2 классы) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 731 – Психология / В.Г. Ткаченко. – Тбилиси, 1969. – 18 с.
18. Чарнецкая Р. Т. Психологические условия совместного решения творческих учебно-трудовых задач младшими школьниками / Чарнецкая Раиса Трофимовна. Специальность 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология, автореф. ... канд. психол. наук, Киев, 1990. – 17 с.
19. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(Н. В. Медведєва)

Сьогодні з особливою гостротою постає завдання формування духовного світу людини третього тисячоліття, відродження і розквіту культурних традицій народу, тому викладання предметів художньо-творчого циклу стає одним із пріоритетних напрямів у навчанні та вихованні дітей, у розвитку їх особистості.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми, метою даної роботи є вивчення особливостей художньо-творчої діяльності молодших школярів, її стратегіальної організації.

Теоретичні засади вивчення творчого процесу у психологічній науці розроблені Б. Ананьєвим, П. Анохіним, С. Рубінштейном, Б. Тепловим, Д. Узнадзе, М. Ярошевським та ін. Існує велика кількість пояснювальних моделей творчого процесу, серед яких відома теорія «триакту» П. Енгельмеєра, трьохстадійна модель Ж. Адамара, чотирьохстадійна модель творчого мислення Г. Воллеса, діалогічна концепція В. Біблера, яка в свою чергу спирається на ідеї М. Бахтіна. Суттєвими для психології є й розуміння цього питання у філософському плані М. Бердяєва, М. Мамардашвілі та ін.

Сучасна наука оперує значними дослідженнями в галузі психології творчості, серед яких найбільш відомі розробки В. Роменця, який досліджував етичний та естетичний аспекти творчої діяльності, В. Моляко, який досліджував і продовжує досліджувати стратегії творчої діяльності (розробка творчої системи КАРУС) та його школа [3; 6].

Дослідження дитячої творчості, зокрема художньо-творчої діяльності дітей підпорядковано-вується вивченню галузі психології художньої творчості. Так, безпосередньо в психології цьому питанню присвячені роботи О. В. Бакушинського, М. М. Волкова, Є. І. Ігнатієва, О. О. Мелік-Пашаєва, В. С. Мухіної, О. О. Фльоріної та ін.

У даній роботі ми зробимо спробу описати власне бачення проблеми на основі аналізу наших попередніх досліджень, таких як використання молодшими школярами стратегіальних тенденцій формування та реалізації задуму в процесі виготовлення малюнка, ґрунтуючи свій підхід на концепції стратегіальної організації та регуляції творчих процесів у різноманітних сферах діяльності людини, розробленої В. О. Моляко (1982, 2002). Вище зазначений підхід передбачає домінування пошуків оригінальних, нових рішень як в традиційному полі функціонування людини, так і в творчій діяльності, при розв'язанні нових суцільних та спеціальних питань та завдань і т.п.

На рубежі ХІХ-ХХ ст. з'являються дослідження природничо-наукової творчості, а дещо пізніше й технічної, розпочинаються розробки проблем творчості у різних площинах. Українські психологи (Харківська психологічна школа) одні з перших почали розробки в цьому напрямі, це і концепції О. Потебні та

О. Веселовського, чії ідеї були розвинуті їхніми учнями та послідовниками Д. М. Овсяніко-Куліковським, Б. Лезіним та іншими піонерами психології творчості. Пізніше це роботи Г. С. Альтшуллера, Є. О. Мілеряна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, В. А. Роменця та ін. Безпосередньо художню творчість в різних площинах вивчали Д. М. Овсяніко-Куліковський, Є. Я. Басін, Л. С. Виготський, П. М. Якобсон, Б. С. Мейлах, О. І. Нікіфорова, Н. В. Рождественська та ін., проблему задуму висвітлено в роботах О. Г. Аграновського, А. Г. Васадзе, Н. В. Гросул, Б. С. Мейлаха, О. Г. Цейтліна, П. М. Якобсона та ін. Найбільш ґрунтовними можна вважати дослідження «задуму» в контексті літературної творчості (П. Н. Медведєв, О. І. Нікіфорова) і конструкторської діяльності (В. О. Моляко).

Проблема дитячого малювання завжди привертала пильну увагу вчених. Ще В. М. Бехтерев зазначав важливість вивчення дитячого малювання, кажучи про те, що малювання, як зображувальна писемність, що з'явилося раніше теперішнього письма, заслуговує особливої уваги: «Малюючи, дитина не тільки виявляє певні результати психічного розвитку, а й забезпечує його розвиток, збагачує і реконструює психічні властивості та здібності». Ця теза повністю відповідає нашому розумінню цього питання.

Як відомо, малювати дитина починає дуже рано, і малювання стає одним із найулюбленіших занять, можна сказати, що цей вид діяльності пронизує життя кожного, пробуджуючи паростки дивовижних можливостей, здібностей, талантів. Крім того, цей вид діяльності впливає не тільки на розвиток та збагачення художньо-творчих здібностей, а також на розумовий розвиток, на формування різноманітних сторін особистості, виступає як засіб самовираження і самопізнання, допомагає проникнути і збагнути своєрідний внутрішній світ дитини, сприяє розвитку та активації творчого потенціалу дитини.

Малювання як зображувальна діяльність розвивається поступово, проходячи певні етапи пов'язані з розвитком психічних процесів і сторін особистості. Відомо, що вік 5-10/11 років є «золотим часом» малювання дитини. Згодом, як вважають дослідники, підліткова криза блокує цей вид діяльності дитини. Сьогодні дослідники підкреслюють універсальний характер впливу мистецтва на свідому і несвідому сферу особистості. Так, В. С. Мухіна наголошує, що малювання дитини – це синтетична діяльність, в якій використовується досвід, придбаний в різних видах дитячої діяльності, воно є засвоєнням різнорідних елементів соціального досвіду, людської культури.

Як ми вже зазначали вище, вихідною домінантою нашої роботи було обрано стратегіальний підхід, розроблений В. О. Моляко (1982). Саме дослідження процесу художньої творчості з позиції стратегіальної парадигми творчої діяльності збагатило та розширило наявні знання про художній творчий процес та особливості формування художнього задуму.

Творчий процес малювання як процес створення художнього твору починається від зародження образного задуму та закінчується його втіленням у продукті творчості – малюнку. Це саме процес перетворення спостережень дійсності в художній образ. У зображувальному мистецтві творчість художника завжди полягає у створенні твору в безпосередньо зримих формах. Як правило, робота розпочинається з композиційних пошуків зображувального розв'язку та

підбору матеріалу. Буває, що художник і на заключному етапі вносить якісь значні зміни та корективи, або навіть починає пошук з початку, шукаючи більш вдалі втілення творчого задуму.

Аналіз наукових джерел показав, що практично усі дослідники сходяться на положеннях про те, що задум дійсно моделює весь процес рішення; він зароджується як ідея, зоровий образ або як образ-поняття; є результатом образно-понятійної розумової діяльності суб'єкта в процесі створення малюнку. Зокрема, ми дотримуємося визначення художнього задуму як сформованого у творчій уяві митця конкретного цілісного уявлення про загальні риси змісту та форми художнього твору до початку його практичного втілення.

Процес формування задуму умовно складається з певних стадій: виникнення задуму (поява бажання щось намалювати або отримання тематичного завдання) – первісний задум; розвиток задуму в ідеях, образах, поява первинних замальовок в нарисах, ескізах тощо – проміжний задум; трансформація задуму з попередніх розробок в кінцевий остаточний варіант, втілення кінцевого варіанту в матеріальний продукт з подальшою деталізацією, уточненнями, незначними змінами – остаточний задум.

Аналіз наших досліджень показав, що найбільшу складність у дітей викликає саме третій етап. Так, 98% дітей 3-го класу загальноосвітньої школи змінюють задум або композиційне рішення, графічні образи з причини неможливості, а точніше невміння оперувати технічними прийомами та художніми засобами (правильно тримати пензлик, щоб була якісна лінія, розраховувати етапи розфарбовування малюнка, враховувати густоту фарби та особливості паперу, невміння правильно передавати перспективу та якісно, правильно, так як уявляють малювати задумані образи тощо. Типові висловлювання молодших школярів: “у мене не вийшло”, “я хотів намалювати не таке”, “можна я намалюю щось інше”... Після цього оригінальний творчий задум досить часто, замінюється виконанням шаблонного малюнку, який малювався до того неодноразово. “Я намалюю те, що вмю, що в мене добре виходить, за що мене хвалили” – ось гасло дитини [2].

У процесі дослідження нами було виокремлено особливості зображувальної творчості дітей молодшого шкільного віку, а саме: дитина продовжує засвоювати технічні вміння та навички; удосконалює техніку малювання; формується художній смак, почуття прекрасного, відчуття гармонії, естетичне ставлення до світу; майже сформована основа власного світовідчуття, яке відображується у малюнках, дитина намагається відтворювати у малюнку дійсний вигляд предметів. Враховуючи форму та пропорції, продовжує розвиватися почуття кольору на основі збагачення знань палітри кольорів (знайома більше ніж з 10 кольорами) та різноманіттям його сполучень, відбувається засвоєння відтінків та світлотіней; задум дитина створює до початку малювання, може його сформулювати в мовленні. Відповідно до задуму обирає формат, зображувальні та виразні засоби. Задум стійкий та різноманітний; дитина власноруч може змішувати фарби; моторна координація розвинута достатньо, рухи цілеспрямовані, упорядковані; продовжується розвиток дрібної моторики; удосконалюються різноманітні засоби малювання предметів та явищ навколишнього світу;

у малюнку відображує зв'язки між зображеними об'єктами; виділяє близький, середній і задній план малюнка, лінійну перспективу; може розташовувати зображення на всьому аркуші паперу, на одній лінії, на широкій смужці, ближче і далі; формується логічне мислення, вже властива майже стала форма наочно-образного мислення, властива асоціативність; стійка уява, яка все більше набуває творчого характеру [1; 4; 5].

З метою дослідження стадії трансформації у процесі формування задуму нами було створено авторську методику «Творчий калейдоскоп», яка складається з двох частин – теоретичної та практичної, котрі ґрунтуються на модифікації фрагментів творчої системи КАРУС (В. О. Моляко). Методика «Творче мислення» охоплює теоретичний блок у форматі міні-лекції з обов'язковим наочним супроводом та методичні інструкції, щодо застосування мисленнєвий дій аналогізування, комбінування, реконструювання в процесі формування та трансформації задуму. Методика «Калейдоскоп ескізів» охоплює практичний блок та спрямована на дослідження етапу трансформації задуму у процесі малювання. Суть методики полягає у тому, що дітям пропонують виконати малюнок на будь-яку тему (наприклад, «Погода»), необхідно зафіксувати всі ідеї, які виникли у малюнку-ескізі. Дітям пропонується намалювати якомога більше варіантів з даної теми, і лише після цього виконати основний малюнок, на іншому аркуші [2].

В межах огляду методики вважаємо за необхідне більш детально висвітлити важливість застосування саме тематичного малювання. На практиці урок малювання за темою вимагає від вчителя високої підготовки. Водночас, він є для дітей найцікавішим уроком із зображувального мистецтва. Класично урок малювання на тему складається з таких елементів: а) ознайомлення з темою або літературним твором, вибір сюжету, характеристика персонажів; б) складання ескізу композиції; в) необхідні для роботи спостереження та замальовки; г) виконання роботи; д) аналіз та оцінювання виконаних робіт. Це не тільки не суперечить вимогам нашого дослідження, а фактично доповнює та пояснює їх.

Постановка теми в цьому віці спонукає дитину до прояву фантазії. Творча уява, яка розвивається у молодших школярів, допомагає уявити надзвичайні образи, обрати оригінальні способи їх зображення.

Означений метод дає змогу не лише фіксувати ідеї, думки, а й спостерігати трансформацію задуму, як “перехід” нарисів в остаточний малюнок, що дозволяє висвітлити своєрідні механізми мислення – стратегіальні дії малювальника, особливості проявів стратегіальних тенденцій під час трансформації задуму. Особливостями прояву трансформації задуму буде актуалізація стратегіальних мисленнєвий дій. Крім того, означений метод спрямовано на активізацію творчого мислення суб'єкта діяльності завдяки продукуванню більшої кількості ідей. Опорним моментом для реалізації цілей методики було створено бланк для ескізів-малюнків (аркуш поділено на шість клітинок), що надало можливість в об'єктивації ідей, образів, вигаданих дітьми, та чіткої фіксації експериментального матеріалу.

У дослідженні нами було виокремлено наступні критерії трансформації задуму: малюнок створений за аналогією, малюнок створений завдяки комбіна-

торним діям, малюнок створений завдяки реконструкції. Проаналізуємо кожний критерій:

– малюнок створений за аналогією – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями аналогізування (“схожість”), який повторює один із створених попередньо ескізів з незначними або значними змінами;

– малюнок створений завдяки комбінаторним діям – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями комбінування (“поєднання”), який передбачає комбінації двох або більше попередніх ескізів;

– малюнок створений завдяки реконструкції – обумовлений стратегіальними мисленнєвими діями реконструювання (“перебудова”), який метафорично / символічно відображує тему та не пов’язаний з попередньо створеними ескізами за формою. “Реконструктивність” полягає у тому, що попередні ескізи слугували лише основою для остаточного задуму, в якому попередні розробки, ідеї не знайшли відображення (не було використано). Загалом для стратегії реконструювання в художній діяльності властивим є бачення та відтворення задуму за принципом перетворення “незвичайного в звичайне” та навпаки “звичайного в незвичайне”.

Функція трансформації задуму, у нашому розумінні, полягає в об’єктивації прояву певної стратегіальної мисленнєвої дії, застосованої на етапі перетворення. Нами визначено, що мисленнєві стратегіальні дії реалізуються за локальним або векторним типом. Локальний тип трансформації визначається динамікою розвитку задуму у межах дій за аналогією, тобто основний малюнок виконано за прямою аналогією, частково розробленою аналогією, детально розробленою аналогією щодо попередніх ескізів. Векторний тип трансформації визначається динамікою розвитку задуму у напрямі використання комбінаторних або реконструктивних мисленнєвих дій щодо попередніх ескізів. Результати дослідження відображено у табл. 1.

Таблиця 1

Трансформації втілення художнього задуму

Локальна трансформація			Векторна трансформація		Невдалі роботи
пряма аналогія	частково розроблена аналогія	детально розроблена аналогія	комбінаторна	реконструктивна	
56,4 %	7,9 %	5,7 %	10,7 %	10,7 %	8,6 %
70 %			21,4 %		

З таблиці 1 видно, що 70% перетворень відповідають локальному типу трансформації з яких:

56,4 % трансформацій становлять пряму аналогію; в переліку ми маємо роботи, у яких діти перенесли без істотних змін один із задумів ескізів-малюнків в головний малюнок. Наприклад: 1) в ескізах Саші П. ми бачимо: а) начерк – снігопад, б) сонячний літній пейзаж, в) діти ліплять снігову бабу. В головному малюнку зображено сонячний літній пейзаж, в якому більш детально промальовано елементи, наявні в ескізі; 2) Віталій Б. зображує в ескізах:

а) літній пейзаж, дерева, сонечко, пагорби, б) дощову погоду, із хмар іде злива різного характеру – сильніша та повільніша, в) на пагорбі стоїть тополя, з якої опадає листя та сяє сонце г) зимова завірюха, земля вкрита снігом, стоять поодинокі ялинка та будиночок, сяє сонечко. В головному малюнку повністю перенесено та намальовано без істотних змін тополю, з якої опадають листя та сяє сонечко; 3) Ігор М. малює лише один ескіз, на якому зображено рок-гурт «Погода»: веселі обличчя хмаринок, які грають на музичних інструментах (барабани, клавішах, гітарі), усміхнене сонечко, яке співає в мікрофон і від нього відходить нотний стан з нотами. У головному малюнку спостерігаємо повний перенос із ескізу в малюнок рок-гурту «Погода».

Вважаємо за необхідне зазначити, що представлений варіант перебігу виконання молодшим школярем художнього завдання за формою об'єктивації прояву певної стратегіальної мисленнєвої дії, застосованої на етапі перетворення задуму, належить до найбільш простого різновиду. Однак, за змістовною формою наповнення ескізу і малюнка відповідає найбільш складному різновиду стратегіальної мисленнєвої дії реконструювання і взагалі представляє собою оригінальне творче рішення в рамках тематичного малювання «Погода»;

7,9 % трансформацій відповідають частково розробленій аналогії. Наприклад: 1) в ескізах Маші Д. намальовано: а) лісову галявину, по якій проходить ураган, б) місто, над яким спалахують блискавки. В головному малюнку зображена лісова галявина, по якій проходить ураган, водночас малюнок набуває колористичного наповнення та, на відміну від ескізу, тут здійснено більш детальну промальовку лісового пейзажу; 2) Максим Я. намалював один ескіз, на якому зображена дощова погода в місті: з хмаринок іде дощ, на вулиці калюжа, стоять дерева й висотний будинок. В головному малюнку відбуваються незначні зміни: малюнок розфарбовується, дещо поповнюється сюжетна лінія, з'являється сніговик та візерунки на вікнах в якості сніжинок; 3) в роботі Ані Л. ми можемо спостерігати цікавий розвиток задуму для даної вибірки. Дівчина, починаючи з першого ескізу, в усіх наступних ескізах, знаходячись в рамках однієї ідеї, поступово доповнює їх новими елементами. Перша сюжетна лінія представлена двома ескізами: у першому схематично зображено стіл, на якому є глечик, сяє сонце, на другому – стіл і глечик стають більш чітко промальованими, та в глечикі з'являється рідина, яка з нього витікає, а на столі з'являється фото в рамочці, сяє сонце. Наступні два ескізи демонструють розвиток іншого сюжету: у першому схематично зображено захід сонця на ставку, у другому – перед ставом росте очерет. У головному малюнку незначних змін набуває друга сюжетна лінія, зокрема, більш детально промальовується та розфарбовується ескіз з очеретом;

5,7 % трансформацій – детально розроблена аналогія. Наприклад: 1) у ескізах Володі С. спостерігаємо схематично замальовані ескізи: а) пустелю, палюче сонце, повзають жуки, б) Південний полюс, пінгвін, риби, в) осіння дорога, дерева без листя, по дорозі їде автомобіль, обсипаний зів'ялим листям, г) снігопад, кучугури, дерева та дахи будинків вкриті снігом, д) тихе море, по якому пливе корабель, на березі під пальмами відпочивають та засмагають люди. В головному малюнку зображено Південний полюс, сім'я пінгвінів, мама-

пінгвін принесла рибу. Малюнок детально промальовано, проведено сюжетну лінію; 2) Валерія Д. в ескізах відобразила наступні теми: а) на кучугури падає сніг, б) вітер зриває останні листочки з осінніх дерев, в) навколо дерева йде дощ, г) смерч тягне за собою листочки та дерево, д) метелик кружляє навколо молодої гілочки, е) лісові хащі, є) в ялинковому лісі падає сніг, ж) на букет квітів світить сонечко. У головному малюнку розроблено ескіз «в», йде дощ, біля дерева намальовано дівчину під парасолькою, яка посміхається; 3) Богданчик К. зображує в ескізах а) світить сонечко, на небі хмаринка, росте травичка і велика гілочка калини; б) світить сонечко, на небі хмаринка, стоїть будиночок, біля будиночка росте трава і квітка, в) сонечко прикрили хмаринки і з хмаринок іде дощик, ростуть квіти й травичка, г) світить сонечко, на небі хмаринка, по морю пливе корабель, летить птах, д) травичка, на дерево налетів вітер, е) на морі шторм, іде торнадо. У головний малюнок перенесено зображення описаного ескізу «а». Ескіз детально розроблений, набув кольорового забарвлення, значно розширено сюжетну лінію: поодинокі гілки калини вже зображені під великим кущем калини;

векторний тип трансформації становить 21,4 %, з яких:

10,7% трансформацій відповідають реалізації комбінаторних дій. Наприклад: 1) у ескізах Світлани Т. намальовано: а) сонечко, веселка, хмаринка з дощем, б) хмаринка з дощем поливає квіточку, в) сонечко світить на квіточку, г) стоїть сніговик та падає сніг, д) з дерева опадає листя, на вулиці хмарно, е) з хмари йде дощ і спалахують блискавки. У головному малюнку спостерігаємо поєднання елементів з трьох ескізів: на вулиці стоїть сніговик, падає сніг, йде дощ, сяє сонечко, на небі веселка; 2) Максим Б. у своїх ескізах зобразив: а) на пагорбі будинок, дерево та ялинка, б) сніговик з мітлою, в) на пагорбі будинок та дві ялинки, з димоходу будинку йде дим, г) ялинка прикрашена іграшками. На головному малюнку зображено будинок, який стоїть на височині і з димоходу йде дим, біля будинку стоїть сніговик з мітлою та ростуть ялинки, одна з яких прикрашена новорічними іграшками, з неба падають великі сніжинки; 3) Маринка В. у ескізах зобразила: а) лісову галявину, на небі світить сонечко, росте велике дерево та два грибочки, б) на небі веселка, ростуть квіти, на землі зображено відкриту велику парасольку, в) лісова галявина, велике дерево, на пеньку сидить білочка, г) лісова галявина, дерево, з хмаринки йде грибний дощик. У головному малюнку Маринка поєднала елементи всіх ескізів: на галявині стоїть білочка, вона тримає парасольку, з хмаринки іде грибний дощик, на небі сяє сонечко і грає веселка; 4) Олександра Г. зобразила наступні ескізи: а) в першому, який має назву «Володарі зими», зобразила королеву-сосульку, яка розтає (до речі, вона має обличчя), короля снігу в крижаному будиночку та крижану скульптуру ялинки, б) на другому ескізі, який має назву «Вулиця взимку» зображено сніговика біля ялинки, в) третій ескіз має назву «Танок снігу», на якому зображена снігова хуртовина, г) на четвертому малюнку зображено сніговий палац. Головний малюнок має назву «Чудеса зими», у ньому поєднані всі елементи, крім крижаної скульптури, що наявні в ескізах. При цьому вони цілком поєднані сюжетною лінією. Дана робота демонструє оригі-

нальний підхід до вирішення запропонованої теми. Крім того, дитина підсилює свій задум казковими назвами ескізів і малюнків, а також персонажів сюжету.

10,7 % трансформації відповідають реалізації реконструктивних дій. Наприклад: 1) в ескізах Василя Ю. зображено: а) снігове місто-фортеця, б) весняний струмочок, в) ведмежа барлога, засипана снігом. На головному малюнку зображено вікно, вкрите зимовими візерунками та написано словами «Чудеса зими»; 2) у ескізах Оксани З. спостерігається природна пейзажна тематика: а) посередині луку тече річка, на якій проходить криголам, поряд з річкою ростуть дерева, на небі плывуть хмаринки, йде дощ, б) на другому ескізі зображено лавочку в парку біля дерева, сильний вітер зриває з дерева останні осінні листочки, в) над морем згустилися хмари, з яких іде проливний дощ, на морі шторм, в центрі шторму пливе невеличкий кораблик, г) весняна квітуча галявина, на якій росте дерево, заповнена різними квітами, над якими літають метелики; у небі сяє сонечко; повертаються з теплих країв птахи. У головному малюнку зображено міський пейзаж: багатоповерхові будівки, дощить, скрізь калюжі та мешканці міста під парасольками. В центрі малюнка зображено магазин «Ізумруд»; 3) Тимур С. намалював на ескізах: а) з хмар іде дощ, сяє блискавка, по землі протікає струмок, з якого розлітаються краплини води, б) на галявині, де ростуть під сонечком квіти, літають комахи, в) осінній ліс, іде дощ, з дерев стікають краплини дощу, які падають на пеньок з грибами, збоку поодинокі стоїть грибочок під листочком, на дереві знаходиться вулик з дикими бджолами, г) на снігу стоїть сніговик, в нього розкинуті в різні сторони руки-палиці, на яких сидять дві пташки, навколо йде сніг. У головному малюнку зображена літня пустеля, серед барханів де-не-де ростуть великі кактуси та повзуть ящірки і скорпіони, в небі сяє палюче сонце, в пошуках здобичі кружляє орел (див. додаток Ж.2.); 4) Ярослава З. у ескізах зобразила: а) навколо дерева кружляють сніжинки, – цей ескіз має назву «Снігопад», б) ескіз має назву «Снігова баба», на якому зображено дівчинку, яка стоїть біля сніговика, в) ескіз має назву «Сніговий палац», де зображено крижаний будинок, г) ескіз має назву «Зимова рибалка», де намальовано хлопчика, який ловить рибу з ополонки. На головному малюнку зображено красиву казкову дівчину-принцесу. Малюнок має назву «Снігова королева». Дана робота наочно демонструє мисленеві реконструктивні дії, що відбуваються за зміною сюжету та представлені в якості казкових образів.

Також отримано 8,6 % невдалих робіт, до яких ми відносимо: відсутність основного малюнка; зіпсовану роботу; малюнок, зроблений на іншу тему тощо. Наявність 8,6 % невдалих робіт підтверджує думку фахівців, що для дитини молодшого шкільного віку за певних умов може бути притаманна тенденція несталого характеру задуму. В нашому дослідженні невдалі роботи представляють собою: по-перше, роботи, що не відповідають тематиці малювання, по-друге, роботи, які не знайшли свого відображення у головному малюнку, по-третє, це роботи, які мають в наявності або ескізи-малюнки та не мають головного малюнка, або роботи, які навпаки мають лише головний малюнок. Наприклад: 1) Аліна С. досить непогано зобразила чотири ескізи, які мають різну сюжетну лінію та різну якість технічного оформлення. Проте ні задуми ескізів, ні інші задуми дитини не знайшли свого відображення в головному малюнку. При

опитуванні Аліна сказала, що не знає, що намалювати в головному малюнку; 2) у роботі Руслана П. виконано чотири ескізи: а) у центрі першого ескізу намальовано будинок, до якого простягається стежка, навколо ростуть квіти, на небі сяє сонечко, пливуть хмаринки, з правої сторони намальоване дерево, б) в ескізі намальовано замок, навколо якого проходить гроза та спалахує блискавка, в) намальовано будиночок, навколо якого з хмаринок іде дощ, до будинку пролягає стежка, г) в ескізі зображена поодинокі квіточка, яка гріється в сонячних променях. У головному малюнку намальовано поодинокі гору. На запитання експериментатора, чи це закінчений малюнок? Чому намальована гора? Як даний малюнок відповідає тематиці завдання? Може тобі не вистачило часу закінчити малюнок? – дитина відповіла, що їй просто захотілось намалювати гору.

Факт отримання означених малюнків у нашому дослідженні пов'язаний, насамперед, з віковими особливостями розвитку, наприклад, з нестійкістю уваги, нерозвиненістю вольових якостей тощо. Крім того, значний вплив додає недостатнє володіння технічними художніми навичками. Все це призводить до невміння керувати своїми ідеями, підпорядковувати їх своїй меті. Саме тому, доволі часто, задуми не досягають у втіленні довершеної форми, незважаючи на бажання дитини.

Висновки. У процесі художньої діяльності молодший школяр може створювати задум до початку малювання, обирати формат, зображувальні та виразні засоби.

Встановлено закономірності стадії трансформації задуму у реалізації тематичного малювання, які полягають у її детермінації стратегіальними мисленнєвими діями (за локальним або векторним типами реалізації). Визначено наступні типи трансформації задуму: локальний тип (за простою аналогією, частково розробленою аналогією, детально розробленою аналогією) – статичний прояв трансформації задуму (задуми в ескізах однотипні, пошук ведеться в певному напрямку, розробляються елементи ескізів, ескіз безпосередньо переноситься в малюнок); векторний тип (векторно-комбінаторний, векторно-реконструктивний) – динамічний прояв трансформації задуму (різноманітні рішення задуму від комбінаций деталей ескізів до суттєвих змін, нестандартних проявів у відображенні ідеї). При цьому зміни відбуваються без порушення провідної теми завдяки динаміці розвитку образів, сюжетів, композиційних рішень тощо.

Переважну більшість трансформацій виявлено за локальним типом та менше третини – за векторним. Отримані дані вказують на те, що у дітей цього віку переважає стратегіальна мисленнєва тенденція аналогізування, причому домінують її прості прояви, тобто, більшість дітей просто перемальовує задум одного з ескізів-малюнків в остаточний малюнок без істотних змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева Г. Г. Практикум по изобразительной деятельности дошкольников / Г. Г. Григорьева, Е. И. Буякова, З. А. Боброва; под ред. Г. Г. Григорьевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 128 с.
2. Медведева Н. В. Реалізація задумів дітьми молодшого шкільного віку (на матеріалі образотворчої діяльності) / Н.В. Медведева // Актуальні проблеми

- психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. – К.: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 2008. – Т.8, вип.5.– С. 81-95.
3. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : «Освіта України», 2007. – 388 с.
 4. Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1986. – 163 с.
 5. *Рылова Л. Б.* Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика / Л. Б. Рылова. – Ижевск : УдГУ, 1992. – 310 с.
 6. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.

Розділ 6. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ В НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
(Т. М. Третяк)

6.1. Психологічні особливості перцептивно-мисленнєвої діяльності старшокласників

Видатні вчені, педагоги і психологи, в тому числі Л. С. Виготський, К. Д. Ушинський, П. П. Блонський, підкреслювали провідну роль розумового розвитку учня. При цьому розумовий розвиток розглядається як функція накопиченого і певним чином структурованого інформаційного потенціалу, що стосується і такої його складової щодо обізнаності, тобто того “будівельного матеріалу”, з якого можуть бути вибудовані шукані гіпотетичні конструкції (в т.ч. уявлення, образи, поняття та ін.) в процесі перцептивно-мисленнєвої діяльності. Інформаційний потенціал включає в себе і операційну складову, яка може реалізуватись, в залежності від рівня розумового розвитку дитини як системи різного рівня організованості операцій, навичок, вмінь від алгоритмізації поведінки до стратегічного рівня її організації.

Суттєвим аспектом розумового розвитку є засвоєння інформації, а кількісні і якісні його характеристики та інструментарій є важливими його показниками. Ще Л. С. Виготський вперше сформулював положення щодо діалектичної взаємодії форми засвоєння і змісту знань, пов’язане із формуванням певних форм і способів їх засвоєння.

За допомогою сприймання і мислення здійснюється систематизація інформації з різних сфер діяльності людини. Система знань про зовнішній і внутрішній світ є результатом перцептивно-мисленнєвої діяльності. Разом з тим досконалість системи знань залежить від рівня розвитку мисленнєвого апарату людини, досконалості способів сприймання, переробки та засвоєння нової інформації, способів набування нових знань. У процесі виконання навчальних завдань учень оволодіває новими знаннями (в плані розширення інформаційної обізнаності), оволодіває способами опрацювання цієї інформації для досягнення мети виконуваної діяльності, і разом з тим учень на фоні цієї діяльності розвиває свою перцептивно-мисленнєву діяльність.

Причому розвиток мислення відбувається не лише при розв’язуванні задач, пов’язаних із проблемою, трансформацією, засвоєнням нової інформації. Взаємодія із відносно звичною, відомою інформацією, здійснювана в нових умовах, ускладнених, пов’язаних із дефіцитом, неоптимальністю обсягу інформації, часу, із дією різного роду дестабілізуючих впливів, що ґрунтуються, зокрема, на інформаційних та часових обмеженнях і заборонах, спонукає людину до пошуку нових способів взаємодії чи трансформації відомих, в процесі чого удосконалюються основні мисленнєві операції: аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Від рівня розвитку логічного мислення залежить і рівень систематизованості засвоєної людиною інформації: понять, образів, уявлень і, найголовніше, взаємозв'язку між цими інформаційними одиницями: ієрархічні, структурно-функціональні конструкції з цих інформаційних елементів, напрацьовані в процесі розв'язування різного роду задач і функціонуючі більш чи менш успішно при їх застосуванні з метою розв'язування творчих задач, при взаємодії з новою інформацією.

З іншого боку, несформованість певних мисленнєвих операцій не дозволяє людині на належному рівні взаємодіяти з новою інформацією, в разі необхідності при розв'язуванні важливої творчої задачі оперативно актуалізувати потрібну інформацію.

Показниками рівня розумового розвитку можуть бути: за Б. Г. Ананьєвим – це здібність засвоювати знання і прийоми навчальної роботи; за Є. М. Кабановою-Меллер та ін. – здібність до узагальненого переносу розумових дій на новий матеріал, у нові умови; за О. К. Тихомировим, В. Н. Пушкіним – творче перетворення матеріалу в проблемній ситуації; за Д. Б. Богоявленською – інтелектуальна ініціатива як продовження мисленнєвої діяльності за межами вимог конкретної задачі. При цьому слід мати на увазі, що за Л. С. Виготським не може бути однакових одиниць для вимірювання всіх ступенів у розвитку інтелекту, кожен якісно новий ступінь потребує своєї особливої міри.

Для ефективного розвитку мислення учнів є дуже важливим створення відповідних умов, в основі яких спеціально розроблена система відповідного змісту навчальних (вікових) завдань, що, по-суті, є творчими задачами різного рівня складності.

Слід мати на увазі, що рівень розумового розвитку і розумові здібності співвідносяться приблизно так, як будь-яка здібність із рівнем досягнень у відповідній діяльності, оскільки низький рівень діяльності не завжди може бути пов'язаний із відсутністю здібностей і відповідно, виходячи із рівня розумового розвитку не можна судити про розумові здібності дитини. Тобто, прямопропорційна залежність між рівнем розумового розвитку і здібностями людини можлива, але не завжди [2, с. 237-238].

Згідно досліджень З. І. Калмикової існує прямопропорційна залежність між рівнем розумового розвитку і темпом просування учня. Темп просування є основним показником навчованості учня, тобто його індивідуальної здібності до засвоєння інформації, що проявляється в легкості і швидкості її засвоєння і реалізації. Разом з тим Н. С. Лейтесом показано, що на фоні зростання рівня розумового розвитку школярів від молодших класів до старших, “навчованість школярів молодших класів у деяких відношеннях перевищує навчованість школярів наступних класів.” [2, с. 238-240]. При цьому Н. С. Лейтес наголошує, що підхід до проявів навчованості, як і до розумового розвитку, з необхідністю повинен бути і віковим, і особистісним [2, с. 245], оскільки особистісні риси людини, зокрема її характер, почуття, інтереси, взагалі мотиваційна сфера, значною мірою впливають на її розумовий розвиток.

Запорукою успішної участі людини у житті суспільства є рівень її розумового розвитку, необхідний для розв'язування суспільно значущих творчих задач.

Зокрема, згідно концепції Ельконіна-Давидова, успішне засвоєння учнем навчального матеріалу з того чи іншого предмету, реалізується на основі формування теоретичного мислення, що здійснюється на основі теоретичних узагальнень. Характерними особливостями такого типу мислення є: аналіз змісту задачі з метою визначення загального способу її розв'язання, що потім переноситься на цілий клас аналогічних задач; рефлексія (аналіз суб'єктом своїх дій, спрямованих на розв'язування задачі відповідно до її вимог; процес розв'язування задачі реалізується подумки). При цьому теоретичне мислення передбачає аналіз властивостей актуальних для розв'язування задачі об'єктів, результатом якого є виділення загальних принципів, характеристик.

Традиційна система навчання дітей у звичайній школі ґрунтується на емпіричному мисленні (коли розв'язання задач здійснюється на основі наочно-образного мислення, яке сформувалось і розвивалось ще в дошкільному віці). При цьому емпіричні уявлення часом відображають і загальні властивості об'єктів, однак ці властивості не є сутнісними, а стосуються лише їх зовнішніх характеристик, наприклад структурна аналогія, повторюваність та ін.

На відміну від емпіричного теоретичне мислення аналізує внутрішні, суттєві закономірності і взаємозв'язки, що не підлягають безпосередньому спостереженню, а проявляються в процесі розвитку цілого (В. В. Давидов). Виходячи із положення Л. С. Виготського щодо провідної ролі навчання в розумовому розвитку насамперед через зміст засвоюваної інформації, для стимулювання теоретичного мислення були внесені зміни в зміст навчальних програм, а отже і методи навчання. В системі Ельконіна-Давидова змістом навчальної діяльності є теоретичні знання.

І вроджені та спадково обумовлені задатки в розумовому розвитку, і середовище, в якому протікає процес розумового розвитку людини, здійснюють вплив на розвиток мислення – основний компонент розумового розвитку. А отже, є можливим за рахунок впливу на середовище людини змінювати рівень її розумового розвитку. Згідно теорії діяльності Виготського-Леонтьєва з цією метою слід управляти провідною діяльністю. Щодо школярів, то мова має йти про навчальну діяльність, що передбачає виконання учнем на належному рівні при засвоєнні нової інформації в процесі розв'язання творчих задач основних мисленнєвих операцій, сформованість окремих компонентів цілісної мисленнєвої діяльності: цілепокладання, смислопокладання, системи понять, рефлексії.

Від розвитку мисленнєвих операцій залежить процес формування понять. У процесі оволодіння учнем інформацією відбувається уточнення (удосконалення) понять: вони стають інформаційними опорними блоками, що все більш і більш адекватно відображають реальні структурні і функціональні характеристики об'єктів та їх співвідношень.

При цьому слід зазначити, що непередбачення в шкільних програмах цілеспрямованого розвитку операціональної складової мисленнєвої діяльності веде до стихійності розвитку мислення учнів, а отже нині діючі шкільні програми орієнтовані в основному на підвищення обізнаності школярів, передачу їм певної сукупності знань.

Вікові психологічні особливості – це похідна від взаємодії людини із зовнішнім і внутрішнім світом, від її реагування на різного роду впливи зовнішніх і внутрішніх факторів. Враховуючи, що мета школи – надійно підготувати підрастаюче покоління до життя в дорослому світі: сформуванню готовності до здобуття професії, взаємодії із соціумом, найважливішим її завданням є навчання школярів умінню вчитись, оволодівати інформацією, розвиток мислення, що є необхідною основою для самоосвіти, саморегуляції і самоконтролю.

Так, визначальними для формування типу взаємодії між старшокласниками і їх батьками є напрацьовані в їх творчому потенціалі навички, вміння, способи розв'язання різного роду задач, в чому і полягає процес їх взаємодії. Звичні способи (алгоритми) їх розв'язування є не завжди адекватними для вирішення актуальних завдань, активізація індивідуального (загального) настрою на пошук адекватних способів реагування на актуальні ситуації, адекватних шляхів взаємодії з нею: адаптація, трансформація, уникнення взаємодії з нею та ін., нерідко лишаються поза увагою взаємодіючих сторін. Тому за даних умов є важливим навчання і дітей, і батьків основам розуміння психологічного забезпечення такої взаємодії в процесі розв'язування різного роду задач.

При цьому слід виходити із сутності і особливостей “зони найближчого розвитку” (з.н.р.). Висловивши ідею про те, що в розвитку учня завжди можна виділити так звану “зону найближчого розвитку”, Л. С. Виготський так і не встиг створити закінченої концепції “з.н.р.”, тому донині вчені намагаються представити свої уявлення про “з.н.р.”, які не завжди відповідають поглядам Л. С. Виготського про “з.н.р.”.

Так, ряд авторів розуміють “з.н.р.” як деяку різницю між рівнями завдань, які учень може виконати за допомогою дорослого і з якими може справитись самостійно. Багато хто з учених представляють “з.н.р.” як здатність учня реалізувати допомогу дорослого, навчувальність. Ще ряд вчених трактують “з.н.р.” як певний етап на тій чи іншій шкалі розвитку (розумових дій, понять, рефлексії та ін.), в межах якого учень сприймає допомогу дорослого, яка розуміється ними як ряд різного роду підказок, а не як розгорнуте повноцінне навчання.

Що ж розумів сам Л. С. Виготський під “з.н.р.”? Як свідчить аналіз його робіт – певну найближчу до рівня актуального розвитку ділянку шкали розвитку (найчастіше психометричну), в межах якої і має місце вищезазначена різниця між тим, що учень може зробити за допомогою дорослого, і тим, з чим може справитись сам, а також учень здатен сприймати різні види допомоги, включаючи і розгорнуте навчання.

При цьому джерелом помилок можуть бути неадекватно сконструйовані інформаційні блоки-орієнтири, які певною мірою виконують системоутворюючу функцію, оскільки вони впливають на побудову конструкцій-гіпотез, задумів.

Ці інформаційні блоки з певних причин були неадекватно сконструйовані в процесі розв'язання людиною якоїсь задачі (задач), вчасно неадекватність була не виявлена і не усунена. Так, в інформаційному потенціалі людини лишився цей інформаційний блок, потім він став виконувати системоутворюючу функцію, а помилкове відображення структурних, функціональних і структурно-

функціональних властивостей розглядуваних елементів продовжувало транслюватись у процесі побудови задуму розв'язування задачі.

Особливо ретельно мають бути проаналізовані системоутворюючі інформаційні блоки, створені за ускладнених умов: при інформаційних та часових заборонах і обмеженнях. Ці інформаційні конструкції не завжди уважно аналізуються (відслідковуються) людиною, а потім вони значною мірою можуть здійснювати спотворюючий вплив на її мисленнєву діяльність, її взаємодію із зовнішнім і внутрішнім світом. Тому для корекції мисленнєвої діяльності людини, її взаємодії зі своїм внутрішнім світом, з іншими людьми і взагалі із зовнішнім світом важливо виявити, виявити деструктивний інформаційний блок-орієнтир, який є важливим будівельним матеріалом при побудові гіпотез розв'язування актуальних задач, і через який людина робить помилки, але не помічає їх джерело, а часом і самих помилок.

Так звана «системоутворююча помилка» з'являється (стає можливою) в результаті неадекватної переробки інформації, здійснюваної в несприятливих умовах (негативних впливів із зовнішнього чи внутрішнього (негативні звички, неувважність, втома та ін.) світу).

Інформаційний блок (образ, уявлення, предмет), утворений чи вибраний спеціально чи спонтанно, впливає на продукування задумів, на мислення і поведінку людини. Такі помилки можуть мати місце і в змістовній складовій мислення, і в операціональній.

Особливо гострий вплив здійснюють такі «стратегічні помилки», які сконструювались із певних причин в умовах травмуючого впливу екстремальної ситуації, пов'язаної із загрозою життю людини. Це слід враховувати при наданні допомоги людям, постраждалим у різного роду травмуючих ситуаціях.

6.2. Дослідження стратегіальної організації перцептивно-мисленнєвих процесів при конструюванні інформаційних систем

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

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

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

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

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

Згідно концепції творчого сприймання, розробленої В. О. Моляко, процес конструювання нового образу здійснюється за схемою: праобраз – прообраз – образ-орієнтир – ведучий образ – образ-проект – образ-рішення; при цьому трансформація інформації відбувається на основі стратегіальної організації творчої системи психіки [4].

З метою дослідження стратегіальної організації перцептивно-мисленнєвих процесів творчої діяльності учнів можуть бути реалізовані експериментальні завдання, які відповідають таким вимогам:

- шукані експериментальні завдання мають давати можливість реалізуватись конструктивному мисленню в широкому розумінні цього слова;
- мають орієнтувати досліджуваних на знаходження єдиного вірного варіанту розв'язку;
- разом з тим вони мають передбачити можливість продукування великої кількості варіантів розв'язку, в залежності від творчості учня;
- мають сприяти реалізації знань, умінь, навичок, актуальних для знаходження шуканого задуму;
- давати можливість реалізуватись проявам стратегій, тактик. характерних для досліджуваного і актуальних для розв'язування експериментальних задач;
- бути доступними для розв'язування учнями даної вікової групи.

До числа експериментальних завдань, що входять до комплексу даних методичних засобів, відносяться задачі на вільне конструювання. Перевага цих задач полягає в тому, що структурні і функціональні властивості елементів, які складають даний конструктор, добре відомі будь-якій людині практично незалежно від віку. Так, згідно до завдання №1 треба сконструювати що-небудь (бажано корисне) з конструктора, до складу якого входять: 12 канцелярських

скріпок, 6 кнопок, 1 лезо безпечної бритви, 2 односторонні шпильки, 4 олівці, 1 канцелярська гумка, 2 аркуші паперу (210x297 мм), 60 см гнучкого дроту. Досліджуваний отримує текст завдання і приступає до його виконання, тобто задача розв'язується без опори на реальні об'єкти, за допомогою образів цих об'єктів, наявних у пам'яті школяра. Це дає більшу свободу, масштаб для створення гіпотетичних конструкцій, оскільки розв'язуючий задачу не обмежений, зокрема, конкретними розмірами елементів конструктора.

Всі конструкції, які створюються досліджуваними по ходу розв'язування задачі, фіксуються в протоколі. Після закінчення розв'язування задачі досліджуваному ставиться запитання: чому він створив саме цю конструкцію і в протокол заносяться пояснення відносно кожної конструкції – це дозволить отримати інформацію відносно мотиваційної сфери даного учня.

Фіксовані показники: I. Загальна кількість запропонованих варіантів розв'язування. II. Кількість задумів технічного і нетехнічного змісту щодо сфер спрямованості комбінування: 1) механізми і машини (напр. станки, двигуни, редуктори та ін.); 2) побут: а) ручні знаряддя праці; б) інші предмети із сфери побуту; 3) іграшки: а) технічні; б) нетехнічні. III. Кількість конструкцій, створених за принципом: 1) структурного комбінування; 2) функціонального комбінування; 3) структурно-функціонального комбінування. IV. Частота застосування кожної з тактик при розробці задуму: 1) збільшення; 2) зменшення; 3) переорієнтація в просторі; 4) попарне з'єднання; 5) множинне з'єднання; 6) перестановка; 7) множинне роз'єднання; 8) попарне роз'єднання. V. Кількість варіантів, створених за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків (комбінацій структур (С) чи функцій (Ф), тобто коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її частина. VI. Кількість оригінальних конструкцій (технічно значущі і не пропонувались іншими досліджуваними).

Приступаючи до розв'язування даної задачі, учні, як правило, здійснюють трансформацію вихідних умов у шукані умови, які формулюються, виходячи із змісту і обсягу знань, умінь і навичок, наявних у розв'язуючого задачу.

В процесі вивчення школярами структурних і функціональних властивостей предметів, що складають конструктор, ці властивості набувають динамічності і в результаті елементи конструктора стають об'єктами-орієнтирами, аналогами відповідних структур чи функцій.

Задуми конструкцій, створених досліджуваними в процесі роботи над задачею №1, можна класифікувати за такими сферами спрямованості: 1) технічні пристрої, машини, механізми; 2) побут: а) ручні знаряддя праці; б) інші предмети із сфери побуту; 3) іграшки: а) технічні; б) нетехнічні. При цьому конструкції, представлені в різних варіантах розв'язків як основні чи додаткові блоки, в процесі подальшої роботи можуть об'єднатись в нові конструкції.

Має місце і тенденція, коли наявна конструкція складає основу наступних конструкцій. Так, сконструювавши спочатку «циркуль» (два олівці з'єднуються гнучким дротом, у вершині – гумка), досліджуваний на базі цієї конструкції шляхом структурного комбінування створює «гойдалку»: два структурні блоки, аналогічні попередньому "циркулю", з'єднуються між собою ланцюгом із скрі-

пок. Тобто має місце створення конструкцій за принципом комбінування нарощуваних блоків (структурних), коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок.

При роботі із задачами такого типу недоцільно використовувати як критерій час розв'язування задачі. Оцінка часу виконання учнями експериментальних завдань не проводилась, оскільки різні досліджувані не однаково підходили як до розробки конструкції (вони буди різними по складності), так і до їх зображення (від дуже спрощеного схематичного малюнку до детального промальовування структурних і функціональних елементів конструкції). Так, наприклад, один із досліджуваних групи № 1 дуже детально описує технологію виготовлення ланцюга із скріпок, в тому числі з графічним поясненням. Д.: "Намотуємо скріпку на кінець круглогубців з розрахунком, щоб кільця були якомога меншими, а отже – міцнішими; 2) відкушуємо обценьками лишній шматок скріпки; 3) стискаємо круглогубцями кільця і одягаємо одне на одне".

Аналіз результатів розв'язування задачі № 1 на вільне конструювання досліджуваними групи № 1 показує, що в роботах деяких з них в значній мірі домінує структурно-функціональне комбінування. Так, наприклад, всі одинадцять конструкцій, створених Андрієм І., в принципі можуть знайти застосування в повсякденному житті. Цей досліджуваний пропонує використовувати в ролі футляра для маленьких свердел гумку, розрізану вздовж; щоб олівець і гумка не губились і завжди були під рукою, він радить токарю, фрезерувальнику прикріпити їх за допомогою гнучкого дроту і шпильок. З паперу, олівців і кнопок може вийти тент від сонця для маленьких рослин. Гнучкий дріт, шпильки і розігнуті скріпки утворюють сушарню для фотоплівки чи просто вішалку.

Досліджувані з групи № 1 пропонують також зробити з гумки штамп чи печатку, з кнопок і аркуша паперу зробити "аплікатор Кузнецова", закріпивши їх скріпками. З лека, дроту, олівця може вийти шкребок, можливе застосування якого – очищення стінок акваріума. Підставка для паяльника конструюється з олівців і розігнутих скріпок. Прилад для намотування трансформаторів з трьох олівців, п'яти розігнутих скріпок, паперу. Драбинка для дрібних домашніх тварин (папуг, морських свинок, хом'яків) з гумки, скріпок, олівців.

Отже, систематичні заняття технічною творчістю в значній мірі зумовлюють спрямованість творчої діяльності учнів за рахунок високої динамічності образів технічних об'єктів, актуальних як для самого досліджуваного, так і для розв'язування даної задачі (тобто особистісно і задачно значущих). У даному випадку у досліджуваного є деяка система шуканих вимог даної (наявної) задачі, в достатній мірі актуальної для нього. В результаті співвіднесення цих вимог з умовами задачі на вільне конструювання сформульовані вимоги відображуються в елементах конструктора і певні елементи стають аналогами-орієнтирами – "центрами кристалізації" майбутніх конструкцій.

В.О. Моляко виділяє шістнадцять основних тактик, які характеризують діяльність професійних конструкторів. Це тактики інтерполяції, екстраполяції, дублювання, редукції, гіперболізації, розмноження, заміни, модернізації, конвергенції, деформації (трансформації), інтеграції, базової деталі, зміщення чи перестановки, послідовного підпорядкування, автономізації, диференціації.

Основу кожної з них складають елементарні комбінаторні дії: зміна параметрів об'єктів, їх роз'єднання і поєднання, тому кожна з названих тактик в більшій чи меншій мірі приймає участь в реалізації стратегії комбінування.

Оскільки вищевказані тактики в основному нечасто реалізуються в процесі розв'язування школярами задач на вільне конструювання, в даному випадку слід аналізувати частоту застосування учнями таких прийомів комбінування при розробці задуму розв'язування задач на вільне конструювання: збільшення, зменшення, переорієнтація в просторі, попарне поєднання однорідних елементів, множинне поєднання однорідних елементів, перестановки.

Найвища популярність застосування учнями прийомів множинного і попарного поєднання пояснюється тим, що за допомогою цих прийомів найлегше створити такі традиційні задуми, як пліт з олівців, ланцюг із скріпок та ін. Показник використання прийому множинного поєднання, хоча і є домінуючим в даному випадку в діяльності досліджуваних групи № 1, однак він набагато нижчий, ніж для групи № 2. Щодо групи № 2, то біля 70% розроблених цими учнями задумів створені завдяки прийомам попарного і множинного поєднання однорідних елементів.

Вже прийом перестановки об'єктів для учнів групи №2 складає значні труднощі – задумів, створених з його використанням всього 8%, оскільки реалізація цього прийому, хоча на перший погляд і здається простою, насправді ж потребує детального аналізу структурних і функціональних особливостей елементів конструктора.

Ще більш складним, порівняно з перестановкою, є використання прийому переорієнтації в просторі. В деякій мірі цей прийом аналогічний реконструюванню, адже в результаті його реалізації утворюються нові, часом непередбачувані функції. Використання цього прийому потребує від розв'язуючого задачу досить високого рівня розвитку творчого мислення. В зв'язку з цим кількість задумів, створених із застосуванням цього прийому групою № 1, більше, ніж в два рази, перевищує цей показник для групи № 2.

До складу даних методичних засобів включене також експериментальне завдання № 2: "Сконструювати що-небудь із конструктора, до складу якого входять: 1 червоний квадрат, 3 сині трикутники, 5 зелених кругів". Це завдання у вигляді тексту отримували кожен досліджуваний.

Розв'язування цієї задачі, як правило, проходить у два етапи:

I етап – вивчення властивостей наявних об'єктів у процесі їх перестановки, переорієнтації в просторі, з'єднання і роз'єднання, формування блоків із наявних елементів. Знайдення в групі елементів об'єкта-орієнтира відповідного аналога веде до переформулювання умови задачі і спрямованості комбінаторних дій на створення задумів згідно знайденим об'єктам-орієнтирам, тобто перехід до II-го етапу;

II етап – створення задумів і втілення їх у конструкціях із наявних елементів (їх блоків).

Фіксовані показники. I. Загальна кількість запропонованих варіантів. Частота застосування кожної з тактик при розробці задуму: 1) збільшення; 2) зменшення; 3) переорієнтація в просторі; 4) попарне з'єднання; 5) множинне

з'єднання; б) перестановка. II. Кількість варіантів, створених за принципом комбінування нарощуваних блоків, тобто, коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок. III. Кількість оригінальних конструкцій.

Завдання № 1 і № 2 схожі між собою в тому, що задають комбінаторний характер діяльності, дозволяють створити практично необмежену кількість конструкцій. Відрізняються вони між собою тим, що задача № 1 передбачає роботу не лише із структурними властивостями об'єктів, а також і з функціональними, що є дуже важливим для діагностики творчої технічної обдарованості. Крім того, задача № 2 фіксує тенденцію, прагнення в будь-яку діяльність вносити елементи творчості, раціоналізації. Рівень розвитку цієї тенденції характеризується тим, наскільки швидко учень переформулює вихідні умови задачі в шукані: "сконструювати що-небудь корисне з наявних об'єктів".

При розв'язуванні задачі № 2 має місце тенденція до розробки конструкцій, коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок, тобто конструкції створюються за принципом нарощування структурних блоків. Наприклад, досліджуваний змодельював будиночок із трикутника і квадрата, далі – приєднує до кутків основи будиночка по трикутнику вершиною донизу – виходить «ракета». «Світлофор» з трьох кружечків став базою для створення «снігової баби» – зверху до "світлофора" додається трикутник – «шапочка». "Гудзик" в результаті приєднання трикутників-«ніжок» перетворюється в "стіл", на якому стоять «блюдечка».

Разом з тим, слід зазначити, що створення задумів за принципом нарощування структурних блоків хоча і має місце, але не є характерним у великій мірі: для досліджуваних групи № 1 цей показник складає 10%, для досліджуваних групи № 2 – всього 5%.

Серед прийомів, застосовуваних учнями при розробці задуму розв'язання задачі № 1, домінуючим є прийом множинного поєднання однорідних елементів. Тут, прикладом може бути «ялинка» з трьох трикутників, п'ять олімпійських кілець (кружечки), «квітка» з кружечків та ін. Досить часто використовується попарне поєднання однорідних елементів (18% для групи № 1 і 21% для групи № 2).

Прийом збільшення і зменшення використовується при розв'язуванні цієї задачі з метою доведення до рівня шуканих параметрів перетворюваних об'єктів. Наприклад, «яблуня»: «крона дерева» – великий кружок, «стовбур» – квадрат, «яблука на дереві» – чотири маленьких кружечки; «голова kota» – великий кружок, «очі» – маленькі кружечки, «ніс» – два маленькі кружечки і трикутник, «вуха» – трикутники, «рот» – квадрат; «гудзик» – у великому крузі – маленькі кружечки-отвори.

Кількість оригінальних конструкцій, запропонованих досліджуваними групи №1, перевищує відповідний показник групи № 2 (відповідно 12% і 4%). Так, учасниця гуртка дизайну створила з геометричного конструктора конструкції "сон" і "міраж"; переможець олімпіади юних хіміків, виходячи із заданих елементів комбінування, сконструював десять структурних формул хімічних сполук, зокрема метану, метил-аміну, тетрафторгідразину та ін.

До задач на вільне конструювання можна віднести також завдання "Неіснуюча тварина" та "Неіснуюча машина", серед розглянутих методичних за-

собів вони йдуть під номером відповідно № 3 і № 4. У завданні № 3 досліджуваному пропонується намалювати неіснуючу тварину і дати їй неіснуючу назву, а також в письмовій формі відповісти на запитання:

- 1) Чим вона харчується?
- 2) Живе вона в зграї чи самотньо?
- 3) Якщо живе не самотньо, то є вожаком чи підлеглим членом зграї?
- 4) В який час вона найбільш активна: вдень чи вночі?
- 5) Як вона веде себе при нападі більшої від неї тварини?

Аналіз розв'язування цієї задачі дозволяє дослідити взаємозв'язок особливостей реалізації перцептивно-мисленневих стратегій при розв'язуванні задач технічних і нетехнічних, а також деякі особливості особистості досліджуваного.

В додаток до критеріїв, викладених у методиці "Неіснуюча тварина", в даному випадку фіксуються також такі показники: частота реалізації при розробці шуканого задуму прийомів збільшення, зменшення, попарного з'єднання, переорієнтації в просторі, перестановки, аглютинації.

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що домінуючим прийомом при створенні задуму розв'язування цієї задачі є аглютинація. Так, один із досліджуваних комбінує коня і верблюда. В результаті аглютинації виходить тварина, яка є "такою швидкою, як кінь, а запас їжі, як у верблюда", інший досліджуваний шляхом комбінування створює "верблюдоракокрокодила", що має характерні ознаки цих тварин.

Конструювання назв нерідко здійснюється шляхом комбінування суттєвих із точки зору досліджуваного характеристик придуманої тварини. Наприклад, "Вухоп'ятачок" (у тварини великі вуха, а замість носа – п'ятачок), "Хвостовух" (великі вуха і хвіст), "верблюдо-кроко-осло-індозавр" (тварина створена шляхом комбінування структурних властивостей цих тварин); "акула-динозавр" (аглютинація).

Один із досліджуваних сконструював тварину, використовуючи метод функціонального комбінування: голова лисиці ("хитрість"), тулуб ведмедя ("запас енергії"), спритність лап ягуара ("швидкість"), хвіст мавпи ("на такому хвості можна висіти"), відповідно назва неіснуючої тварини "хитшвидроз" (хитрість-швидкість-розрахунок).

Деякі учні роботу над задачею № 3 використовують з метою розширення в своїй свідомості картини світу до масштабу Всесвіту, хоча б на рівні фантастики. В результаті конструювання – тварини, які існують за рахунок фотосинтезу і п'ють тільки воду, або існують "у вигляді матеріалізованої енергетичної хмари і беруть енергію з навколишнього середовища".

Дані, отримані в результаті виконання цього завдання, можуть бути також використані в процесі бесіди з досліджуваним за підсумками виконаної ним роботи з питань, які його хвилюють.

Завдання № 4 полягає в тому, що треба придумати і намалювати неіснуючу машину, дати їй назву, обґрунтувати її необхідність, сформулювати її функції.

Фіксовані показники. I. Загальна кількість запропонованих варіантів розв'язку. II. Кількість конструкцій, створених за принципом: 1) структурного комбінування; 2) функціонального комбінування. III. Частота використання ко-

жної з тактик при розробці задуму: 1) збільшення; 2) зменшення; 3) переорієнтація в просторі; 4) попарне з'єднання; 5) множинне з'єднання; 6) перестановка. IV. Кількість оригінальних конструкцій. V. Кількість конструкцій раціоналізаторського характеру.

Слід відмітити, що на відміну від групи № 1, в якій всі виконали завдання № 4, шість учасників групи № 2 не справились із цією задачею. Виявилось, що переважна кількість досліджуваних із групи № 1 (14 чол.) і групи № 2 (9 чол.) уявляють собі неіснуючу машину як засіб пересування. Причому конструкції такого роду поділяються на розробки фантастичного характеру і на такі, котрі поки що не реалізовані в світі техніки, але закладений у них принцип є актуальним і доступним для реалізації за сучасних умов.

При цьому слід звернути увагу на той факт, що п'ять досліджуваних з групи № 1 запропонували так звані "реальні" конструкції, тоді як учнями з групи № 2 були розроблені тільки фантастичні задуми засобів пересування. Фантастичним конструкціям досліджувані присвоюють різні масштаби пересування. Так, машина "павук" може бути призначена для проходження в болотних місцях, а в розумінні іншого досліджуваного його "швидколіт" – легко змінює форму у відповідності до швидкості польоту. Його швидкість практично не обмежена. Він призначений для польотів між галактиками.

В конструкціях, розроблених учнями групи № 1, має місце ідея універсальної машини. Однак ці конструкції відображають три рівні розуміння розв'язаної проблеми.

Нульовий рівень. Констатація її необхідності – намальовано ящик і дане обґрунтування: "Ця штука робить абсолютно все".

Перший рівень. У зображенні машини проглядаються її основні функції. Однак цей варіант машини спрощений. "Машина для всього відразу".

Другий рівень. Формулюється розгорнута характеристика універсальної машини. Машина називається "універсальний виконавець матеріальних бажань". "Форми як такої не має, точніше має польову форму. Буде існувати в єдиному екземплярі, буде створювати будь-яку річ, тобто потенціально може це зробити, але перед створенням буде перевіряти доцільність і можливе використання, тобто зброї, наркотиків, алкоголю і т.п., ви від неї не діждетесь. Буде існувати в єдиному екземплярі, одна на всіх. Діалог – у формі телепатії. Виготовлення предмету чи явища – при умові його доцільності. Дозволить людині мати більше часу і енергії на розвиток мислення, самореалізацію, спорт, творчість, мистецтво, подорожі (зокрема, до зірок) і т.д. Одним словом – свобода".

Слід зазначити, що в процесі роботи над створенням неіснуючої машини здійснюється проекція на її конструкцію особистісних проблем того, хто розв'язує цю задачу. В зв'язку з цим виконання завдання "Неіснуюча машина" і аналіз отриманих результатів в якійсь мірі можна розглядати як проєктивний метод дослідження.

Розв'язування задач на вільне конструювання в певній мірі аналогічне написанню творів на вільну тему і може бути реалізоване як доступний для педагогів і батьків засіб діагностики спрямованості обдарованості дитини в залежності від того, до якої сфери в основному відносяться створювані нею констру-

кції; наукової, технічної, художньої і т.ін. Більш глибокий аналіз розв'язування задачі на вільне конструювання, здійснений із врахуванням вищевказаних результатів дослідження, дозволить зробити певні висновки відносно інтенсивності прояву комбінаторної спрямованості творчої діяльності.

Робота із задачами на вільне конструювання сприяє також вивченню особистості учня, оскільки в створюваних ним конструкціях проявляються мотиви його творчої діяльності, і є важливим засобом розвитку творчої активності дітей.

При розв'язуванні задач на вільне конструювання комбінування має місце в більшій мірі на етапах розуміння умови задачі і перевірки її розв'язку, а задумами шуканих конструкцій є аналоги (якщо задум визначається досвідом досліджуваного) і більш трансформовані об'єкти, якщо досліджуваний за допомогою елементів конструктора знаходить розв'язок раніше нерозв'язаної задачі.

Розв'язування задачі на вільне конструювання здійснюється за такими етапами: 1) вивчення структурних і функціональних властивостей кожного з наявних об'єктів; 2) встановлення співвідношень між групами цих об'єктів; 3) помічення в наявних об'єктах орієнтуючих знаків, які передують утворенню задуму; 4) реалізація комбінаторних дій щодо актуальних об'єктів з тим, щоб наблизити їх властивості до властивостей шуканих об'єктів; 5) створення задуму і його реалізація на практиці; 6) удосконалення отриманої конструкції чи створення на її базі нової конструкції.

6.3. Функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій творчої діяльності учнів в ускладнених умовах

З метою вивчення проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій в ускладнених умовах, особливостей творчого сприймання інформації та її осмислення учнями за умов дефіциту чи надлишку знань можуть бути реалізовані задачі на вільне конструювання. Робота над виконанням таких завдань – це свого роду неначе написання твору на вільну тему. Адже під час створення задуму здійснюється проєкція важливого особистісного досвіду: знань, умінь, навичок, не-реалізованих планів, сподівань, бажань і т. ін. Так різного роду проблеми, що тривожать школяра стосовно вікових особливостей його розвитку та індивідуальних, знаходять відображення в процесі виконання учнем цього завдання. Слід дуже обережно і уважно співпрацювати з досліджуваним при побудові ним задуму розв'язання. Треба уважно прислухатись до його вербального обґрунтування процесу розв'язування; швидко аналізувати проміжні та кінцеві результати: малюнки, ескізи; коректно вияснити – чому учень запропонував саме такий варіант. Таким чином, експериментатор може отримати інформацію про мотиваційну сферу учня, про те, що саме із його досвіду є для нього регулюючим, системоутворюючим. Дуже важливим і доцільним є застосування задач на вільне конструювання для вивчення та розвитку творчого мислення учнів в ускладнених умовах у вигляді раптових заборон.

Однак при реалізації такого роду інструментарію, слід мати на увазі, що використовувати його треба не дуже часто, щоб у мисленнєвій діяльності учнів не з'явилась тенденція до багатоваріантності мислення у відриві від реальності.

Таке суто відірване від законів дійсності фантазування має місце, коли людина звикла створювати задуми розв'язків наявних задач, прагнучи, щоб вони були оригінальними (в тому розумінні, щоб вони були не схожими на розв'язки цієї задачі, виконані іншими людьми). Розв'язуючи задачу за умов раптових заборон, вона здійснює до визначення вихідних умов задачі, трансформує вихідні умови поставленої задачі в шукані умови, орієнтуючись на свій внутрішній світ, свої нереалізовані прагнення, потреби, свої уподобання, захоплення. Якщо людина нічим серйозним не захоплюється, коли її уподобання, потреби є суто егоїстичними, то і створювані нею задуми можуть бути далекими від реальності. Тому розв'язування учнями задач на вільне конструювання має бути дозованим, щоб це не стало засобом формування в учнів патологічного мислення.

Як експериментальне завдання, учням пропонується сконструювати щонебудь із конструктора, до складу якого входять геометричні фігури, різні за кольором і розміром. На першому етапі розв'язування задачі конструктор складається із трикутників, квадратів і кругів. На другому етапі забороняється використовувати трикутники, тобто конструктор складається з квадратів і кругів. На третьому етапі вводиться заборона реалізовувати квадрати (в складі конструктора – трикутники і круги). На четвертому етапі – із реалізації виключаються круги (можна оперувати трикутниками і квадратами). Тривалість кожного з етапів – 6 хвилин.

Умова задачі на вільне конструювання представляється учням у текстовій формі: адже відомо із дослідження діяльності конструкторів-професіоналів, що вибір саме текстової умови задачі свідчить про більш творчий підхід людини до розв'язування наявної задачі [3, с. 94]. Отже, введення такого ускладнення має сприяти розвитку навичок, актуальних для професійного майбутнього.

Особливістю таких задач на вільне конструювання є те, що розв'язуються вони графічно. Тому введення текстового представлення умови задачі спрямоване на зосередження сприймання розв'язуючого задачу щодо аналізу структурних і функціональних особливостей елементів конструювання, на актуалізацію інтелектуального і практичного досвіду досліджуваних. В процесі роботи учнів над експериментальним завданням можуть мати місце, зокрема, такі труднощі:

- труднощі, пов'язані з пошуком аналогів образів шуканих елементів конструювання чи їх побудови, виходячи із заданих умов;
- труднощі, викликані необхідністю представлення побудованих конструкцій через поєднання заданих геометричних фігур;
- труднощі, викликані необхідністю трансформації об'ємного зображення в двомірне;
- труднощі, пов'язані з необхідністю адаптації до постійно змінюваних умов образного представлення створюваного задуму (заборона на використання геометричних фігур певної форми);
- труднощі, викликані необхідністю відтворити динамічний образ через статичні структури;
- труднощі, пов'язані з необхідністю подолання тенденції до побудови конструкцій, що характеризуються структурними нагромадженнями, коли ставиться додаткова вимога про знаходження оптимального розв'язку;

- труднощі, пов'язані із домінуванням тенденції розв'язати задачу, оперуючи однією і тією ж геометричною формою;
- труднощі, пов'язані з необхідністю подолання утвореної в процесі роботи над задачею тенденції до побудови базової структури, коли створена конструкція виконує роль базової для розробки наступного задуму;
- труднощі, пов'язані з наявністю тенденції при побудові задуму використовувати задані геометричні форми у трансформованому вигляді, коли, наприклад, квадрат представляється як прямокутник, восьмикутник (при забороні використання круга).

При цьому розв'язування задачі може реалізуватись в двох планах, етапах. Спочатку учень намагається до визначити умову задачі, вихідні її умови трансформуються в шукані, і відповідно до цих умов здійснюється пошук елементів конструювання, або створення нових блоків, що відповідають умовам задачі. Ця робота виконується в образному плані, задіюється інтелектуальний і практичний досвід розв'язуючого задачі. Нерідко “центрами кристалізації” шуканих конструкцій можуть бути нереалізовані актуальні потреби розв'язуючого задачі.

На наступному етапі (хоча, строго кажучи, ці етапи співіснують паралельно) здійснюється переклад створених в образному плані задумів “на мову” геометричних форм.

Можуть мати місце такі типи реагування учнів на введення ускладнених умов:

- тенденція розв'язати задачу насамперед на образному рівні;
- тенденція створити опорні групи елементів конструювання, через які може бути матеріалізований задум, розроблений на образному рівні.

Слід також зазначити, що введення ускладнюючих умов – заборони використовувати ту чи іншу геометричну форму – сприяє:

- розширенню зони пошуку необхідних елементів, оскільки порушується тенденція побудувати всі конструкції за допомогою одного і того ж геометричного елемента;
- активізація інтелектуального і практичного досвіду розв'язуючого задачі, в результаті чого учень вимушений розширити сферу пошуку елементів конструювання.

Реагування учнів на введення раптових заборон може характеризуватись такими тенденціями:

- 1) збільшення кількості розроблених учнями задумів розв'язування задачі;
- 2) зменшення кількості задумів, розроблених учнями;
- 3) нейтральне ставлення до введення раптових заборон.

Щодо даного експериментального завдання можна фіксувати три рівні прояву перцептивно-мисленневих стратегій творчої діяльності учнів:

- перший, коли із заданих елементів комбінування створюються конструкції, і ці конструкції об'єднуються в єдину композицію по принципу “стикування”;
- другий, коли створені досліджуваним конструкції “вмонтовуються одна в одну”, суміщаються, і таким чином отримується нова конструкція;
- третій, коли водночас реалізуються принципи “стикування” і “суміщення”, при цьому реалізується поєднання (взаємодія) і разом з цим певна транс-

формація функцій (характеристик) поєднаних (перетворюваних) елементів. Хоча при виконанні даного експериментального завдання проявами третього рівня конструктивної активності може бути поєднання принципів “стикування” і “суміщення”.

Можуть мати місце три основні типи трансформації процесу розв’язування учнями задач на вільне конструювання внаслідок введення раптових заборон.

Реакцією учня на заборону використовувати певну геометричну фігуру може бути спроба представити в створюваних конструкціях заборонені елементи через інші, дозволені. Наприклад, круг вибудовується з маленьких трикутників чи квадратів.

Трансформуючий вплив раптових заборон може бути пов’язаний із зміною того “інструменту”, за допомогою якого учень розв’язував задачу на попередніх етапах роботи, і який являє собою в більшій чи меншій мірі організовану систему конструктивних дій (в ідеалі – стратегій), спрямованих на побудову шуканого розв’язку, зокрема аналогізування, комбінування, реконструювання. Поєднання конструктивних дій під впливом раптових заборон може змінюватись:

- спотворюватись до такої міри, що учень втрачає інтерес для творчої роботи;
- або удосконалюватись відповідно до зміни умови задачі. Наприклад, пошукові дії, що мали характер аналогізування, трансформуються в комбінаторні чи реконструюючі.

Тобто подальша робота учня спрямовується на пошук принципово нового підходу до розв’язування задачі, що характеризується більшою чи меншою віддаленістю від попереднього ходу думки: так, здійснюється перехід від оперування близькими аналогами (і, зокрема, комбінування) до оперування аналогами віддаленими, аж до перетворень реконструюючого характеру.

Раптові заборони можуть впливати на зміну інформаційної сфери (рівня, потоку), із якої залучаються елементи конструювання, актуальні для розв’язування даної задачі (так би мовити “будівельний матеріал”), наприклад, аналоги для побудови задумів шляхом аналогізування.

Вплив раптових заборон може призвести до зміни інформаційної сфери (рівня, потоку), на яку зорієнтована побудова задумів. Наприклад, учень на попередніх етапах роботи побудував конструкції із сфери казок, а під дією раптових заборон переключився на сферу техніки, або від роботів перейшов до теми астрономії.

Не слід применшувати ролі в успішному розв’язанні творчих задач і так би мовити згорнутих (автоматизованих) інформаційних блоків, які вже є напрацьованими в результаті розв’язування людиною певного роду задач і використання яких при роботі над актуальною задачею полягає в їх знаходженні (відборі), актуалізації та відповідній трансформації (наприклад, комбінаторних перетворень) стосовно умов задачі. Ці інформаційні конструкції: уявлення, образи, поняття та їх поєднання різного рівня довершеності (відповідно до заданих умов) з одного боку та дії, операції, тенденції, стратегії і їх поєднання різного ступеня довершеності виявляються задіяними, коли нова задача розв’язується швидко і правильно. В даному випадку джерелом помилок можуть бути неаде-

кватно сконструйовані інформаційні блоки-орієнтири, які певною мірою виконують системоутворюючу функцію, оскільки вони впливають на побудову конструкцій-гіпотез, задумів.

Ці інформаційні блоки з певних причин були неадекватно сконструйовані в процесі розв'язання людиною якихось задач, а їх неадекватність вчасно не виявлена і не усунена. Так в інформаційному потенціалі людини лишився цей інформаційний блок, потім він став виконувати системоутворюючу функцію, а помилкове відображення структурних, функціональних і структурно-функціональних властивостей розглядуваних елементів продовжувало транслюватись у процесі побудови задуму розв'язування задач.

Особливо ретельно мають бути проаналізовані системоутворюючі інформаційні структури, створені за ускладнених умов: при інформаційних та часових заборонах і обмеженнях. Ці інформаційні конструкції не завжди уважно аналізуються (відслідковуються) людиною, а потім вони значною мірою можуть здійснювати спотворюючий вплив на її мисленнєву діяльність, її взаємодію із зовнішнім і внутрішнім світом. Тому для корекції мисленнєвої діяльності людини, її взаємодії із своїм внутрішнім світом, з іншими людьми і взагалі із зовнішнім світом важливо, вияснити, виявити “ущербний” інформаційний блок-орієнтир, який є важливим будівельним матеріалом при побудові гіпотез розв'язування актуальних задач, і через який людина робить помилки, але не помічає їх джерело, а часом і самих помилок.

Так звана “системоутворююча помилка” з'являється (стає можливою) в результаті неадекватної переробки інформації, здійснюваної в несприятливих умовах (за негативних впливів із зовнішнього чи внутрішнього світу).

Інформаційна структура (образ, уявлення і т. ін.), утворена чи вибрана спеціально чи спонтанно, впливає на продукування задумів, на мислення і поведінку людини. Такі помилки можуть мати місце і в змістовній складовій мислення, і в операціональній. Особливо гострий вплив здійснюють такі “стратегічні помилки”, які сконструювались з певних причин в умовах травмуючого впливу екстремальної ситуації, пов'язаної із загрозою життю людини. Це слід враховувати при наданні допомоги людям, постраждалим в різного роду травмуючих ситуаціях.

В результаті формується тенденція до різного роду трансляції спотвореного відображення стану речей, і людині часом нелегко вибратися із цього напруженого, іноді роками, кола деструктивної діяльності, поведінки.

Для ряду досліджуваних заборона використовувати при побудові конструкції якусь геометричну форму може здійснювати позитивний вплив, оскільки в результаті самі геометричні форми, дозволені для використання, виконують роль об'єктів-орієнтирів, структурують мисленнєвий процес в плані реалізації певних геометричних символів.

Можна існувати такі групи учнів за їх можливою реакцією на введення ускладнених умов:

- учні, у яких процес продукування варіантів (зокрема, оригінальних) гальмується;

- учні, для продуктивності діяльності яких вищезазначені стимули не є дестабілізуючими;

- учні, для яких ускладнюючі умови виконують функцію позитивних стимулів: ці учні можуть подолати інформаційну недостатність шляхом активізації перцептивно-мисленнєвої діяльності.

При побудові учнями задуму розв'язування задачі реалізується в основному пошук аналогів. Більш чи менш віддалений аналог служить основою для створення того образу, що врешті решт після ряду перетворень і добудов в результаті розширення досліджуванім сфери пошуку поєднується з іншими елементами конструювання в одну конструкцію, що певною мірою відповідає оптимальному розв'язку задачі. Тобто введення ускладнюючих умов може активізувати перцептивно-мисленнєву діяльність учнів, сприяти розширенню форм пошуку необхідних структурно-функціональних груп, урізноманітнювати якісний характер форми представлення розроблених конструкцій, сприяти побудові оптимальних варіантів розв'язку задачі завдяки порушенню інерційних бар'єрів у перцептивно-мисленнєвій діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. – Избр. психолог. исследован. – М., 1956.
2. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.
3. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
4. Моляко В. А. Проблема функционирования творческого восприятия в условиях избыточности информации разной модальности и значимости / 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 16. – С. 7–20.
5. Моляко В. А. Генетичні індикатори конструювання образів світу у сучасному інформаційному просторі / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2015. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 21. – С. 7-18.

Розділ 7. ПРОЯВИ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

(М. В. Шепельова)

7.1. Теоретичні засади дослідження перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності

Художність є інтегральною властивістю мистецтва, яка виступає критерієм приналежності твору до мистецтва та проявляється тільки при взаємодії твору зі сприймаючим. Основою для творів живопису виступає дійсність, інтерпретована та втілена митцем у художньому творі в живописній формі.

Художність як інтегральна властивість мистецтва включає такі характеристики [7]:

- 1) пізнавальна ємність;
- 2) система оцінок (ціннісно-орієнтаційний компонент);
- 3) комунікативні характеристики (зрозумілість, доступність знаково-символічної системи);
- 4) технічні характеристики;
- 5) естетичні якості (здатність твору викликати естетичні переживання).

Усі наведені характеристики розглядаються як різні грані одного цілого. Твір мистецтва виступає носієм наведених вище характеристик у різному їх співвідношенні [7]. Як у художньому творі, так і в його реальному впливі на людину можна виокремити різні аспекти (наприклад – пізнавальний, емоційний). Але разом з тим головною специфікою художнього твору вважається цілісність, порушення якої призводить до розпаду художнього образу.

Саме через те, що художність картини визначається неповторним поєднанням зазначених складових, кожна картина створює особливе враження на сприймаючого, яке теж є інтегральним, тобто відображає поєднання цих компонентів між собою.

Сучасними українськими вченими під керівництвом В. О. Моляко здійснюється дослідження перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання у різних сферах діяльності. Стратегія визначається як генеральна програма дій, головний напрямок пошуку й розробки, що підпорядковує собі усі інші дії. У рамках стратегіального підходу В. О. Моляко визначає такі п'ять основних стратегій творчої діяльності: 1) стратегія аналогізування, 2) стратегія комбінування, 3) стратегія реконструювання, 4) універсальна, 5) стратегія спонтанних, «випадкових» підстановок [6].

У нашій попередній публікації [9] на основі аналізу словників та робіт з психології творчості нами визначено основні функції стратегії:

- визначає готовність суб'єкта до творчої діяльності;
- упорядковує інформацію, що надходить до особистості;
- дозволяє оцінити своєчасність певних дій;
- задає напрям здійснення певної творчої діяльності;
- виділяє певну інформацію із загального інформаційного потоку;
- задає напрям інтерпретації інформації;

- визначає орієнтацію на майбутнє (оцінка ситуації з позиції довгострокової перспективи, а не миттєвої вигоди; прогнозування розвитку ситуації в майбутньому, можливих наслідків прийнятого рішення);

- вибудовує ієрархію цілей;

- визначає вектор пошуку, напрям вирішення задач.

Змістом, суттю стратегії є її перцептивно-мисленнєвий характер. У найбільш узагальненому вигляді перцептивно-мисленнєву стратегію визначено як властивість, що спрямовує особистість на досягнення гармонії з оточуючим середовищем у процесі їх взаємодії [9].

Перцептивно-мисленнєва стратегія інтегрально визначає здатність особистості до творчої діяльності, спрямовує її на успішність прийняття і здійснення рішень у процесі розв'язання задач, задає основний напрямок інтерпретації, розуміння актуальної інформації, в подальшому реалізується у певній діяльності, орієнтує особистість на майбутнє. Перцептивно-мисленнєва стратегія сприяє конструктивному вирішенню протиріч між наявними у суб'єкта знаннями й досвідом та новими вимогами актуальної ситуації, в чому полягає її творчий характер. Перцептивно-мисленнєва стратегія як властивість особистості визначає її індивідуально-психологічні особливості [9].

Стратегії творчої діяльності описують певний спосіб організації, поєднання складових частин, елементів та функцій для створення нового об'єкта [6]. Вони виконують поєднувальну функцію, що є необхідною складовою творчості художника. У художньому творі митець організовує зв'язки між елементами образу таким чином, щоб вони утворювали єдине ціле. Розглянуті стратегії забезпечують художнику можливість такого вдалого поєднання, що у свою чергу робить картину більш привабливою для сприймання глядачем.

Аналогізування передбачає використання раніше відомих конструкцій чи їх частин при створенні нового пристрою [6].

У загальному вигляді *аналогізування* ми визначили шляхом виокремлення таких його основних характеристик [10]:

- вміння знаходити суттєві ознаки;

- вміння знаходити подібність відношень;

- вміння знаходити відмінності;

- вміння поєднувати різне;

- здатність переносити ознаки з одного явища на інше;

- інакомовність;

- спрямованість на прояснення менш зрозумілого через більш зрозуміле.

Отже, *аналогізування* – це вміння поєднувати різне на основі подібності суттєвих ознак та відношень, перенесення ознак з одного на інше для прояснення менш зрозумілого через більш зрозуміле [10].

Умовність художніх творів є яскравим проявом аналогій. Досить часто художнику необхідно зобразити те, що на полотні картини предметно відобразити дуже складно або навіть неможливо. Тоді знаходяться різні замісники, які при сприйманні картини дозволяють глядачу провести зворотню аналогію. Тому вміння художника знаходити суттєві подібності та відмінності лежить в основі художньої творчості як створення умовної моделі відображуваної дійсності.

Аналогізування у живописі за формальними ознаками проявляється у реалістичності (динаміка, об'єм та ін.) зображення. За змістовними ознаками воно забезпечує можливість розкрити у чуттєвому образі абстрактне поняття чи ідею.

Комбінування полягає в поєднувальному використанні різноманітних механізмів та їх функцій [6]. Воно включає в себе такі основні характеристики-вміння [10]:

- перебирати варіанти;
- поєднувати елементи у певних співвідношеннях;
- розташовувати елементи у певному порядку;
- складати ціле з частин;
- організовувати частини за певними принципами;
- добирати доречні елементи;
- виключати недоречні [10].

Отже, *комбінування* – це вибір оптимального співвідношення, порядку розташування та принципів організації частин цілого шляхом перебору і виключення недоречних варіантів [10].

У живописі комбінування проявляється у композиції картини як гармонійна організація образного матеріалу в просторі, цілісність композиції, смислова єдність.

Художники пишуть картини не тільки з натури з повною відповідністю зображеного побаченому. Також вони збирають матеріал для своїх творів з багатьох ескізів, об'єднуючи їх потім у цілісний художній образ. У цьому випадку й застосовується комбінування як домінуюча перцептивно-мисленнева стратегія, коли твір складається художником з різних частин, об'єднаних у єдине ціле з метою вираження авторського творчого задуму в картині.

Реконструювання пов'язане з перебудовою, переконструюванням [6]. Характеристиками реконструювання є [10]:

- визначення принципів організації цілого;
- вміння виокремлювати частини в цілому;
- вміння відтворювати ціле з частин;
- здатність змінювати принципи організації;
- здатність замінювати деякі частини, елементи;
- вміння змінювати взаємне розташування частин;
- спрямованість на вдосконалення існуючого.

Отже, *реконструювання* – це вміння знаходити оптимальне рішення шляхом перебудови складових частин та зміни принципів організації вже існуючого з метою його вдосконалення [10].

У художньому творі реконструювання проявляється в наданні реалістичності нереальному, у незвичному смисловому поєднанні об'єктів, що призводить до появи нових смислів, у виявленні незвичайного або незвичного в об'єкті зображення. Ці прийоми, надаючи виразності мові живопису, є необхідними для створення картиною особливого враження на глядача.

Універсальна стратегія включає в себе відносно рівномірне застосування попередніх трьох стратегій. Особливість стратегії *спонтанних*, «*випадкових*»

підстановок полягає в неможливості виявлення у діях суб'єкта якоїсь домінуючої тенденції, встановлення логічних зв'язків [6].

Художню діяльність ми розглядаємо у широкому сенсі: і як самостійну естетичну творчість у сфері мистецтва та літератури [7] (тобто, сам процес творчості), і як процес сприймання продуктів естетичної творчості [5].

Художня діяльність, навіть більшою мірою ніж конструкторська, передбачає необхідність врахування особливостей сприймання продуктів цієї діяльності іншими людьми, при цьому велике значення має вміння художника продемонструвати свою особистість через естетичні якості твору, тому до виокремлених В. О. Моляко стратегій творчої діяльності ми додали *демонстрування особистості художника у творі мистецтва* як окрему перцептивно-мисленнєву стратегію творчого конструювання у художній діяльності. Характеристиками *демонстрування* є:

- орієнтація художника на особливості сприймання, властиві іншим людям;
- врахування митцем психологічних особливостей цільової аудиторії, для якої призначено певний твір;
- спрямованість митця на вираження власних світоглядних позицій засобами, досяжними для сприйняття аудиторією;
- встановлення прямого та зворотного зв'язку митця з тими, хто сприймає твір;
- надання художником великого значення естетичним якостям твору.

У попередніх дослідженнях нами визначено перелік ознак картини, що характеризують її як художній твір [5].

До них належать:

- 1) професійність художника (вміння втілювати формальні характеристики творчого задуму засобами живопису);
- 2) творчий підхід художника (застосування митцем специфічних живописних засобів та прийомів, які більшою мірою стосуються змістових характеристик твору);
- 3) актуальність твору для глядача (проявляється в зацікавленості глядача твором);
- 4) візуальна привабливість картини (здатність картини привертати увагу глядача та спонукати до її більш детального сприйняття);
- 5) настрої, який виражає картина (настрій у картині передається через характер ліній, мазків, кольори, контрасти та викликає емоційний відгук глядача, який надалі створює емоційний фон сприймання);
- 6) багатозначність художнього образу (можливість неоднозначного тлумачення змісту, закладеного у твір митцем);
- 7) композиція картини (будова, розташування та співвідношення складових частин твору);
- 8) кольорова гамма (гармонійність та приємність для глядача взаємовідношення кольорів на картині);
- 9) загальне враження від картини (чи подобається вона взагалі) [5, 10].

Також нами було визначено прояви застосування художником перцептивно-мисленнєвих стратегій аналогізування, комбінування та реконструювання у художньому творі.

Проявами *аналогізування* є:

- вміння митця реалістично зображати предмети, об'єкти та явища, передавати динаміку й об'єм на площині картини;
- знаходження художником тих тем для вираження певного змісту, які хвилюють глядача, тих художніх засобів та прийомів, що дозволять глядачу відчувати актуальність твору;
- підбір художником необхідних зображувальних засобів для вираження настрою на полотні;
- забезпечення відповідності кольорів зображуваній дійсності.

Комбінування проявляється у:

- вдалому підборі елементів для втілення задуму;
- гармонійній організації елементів зображення у просторі для досягнення цілісності композиції, смислової єдності;
- у використанні кольорових поєднань, які при їх сприйманні створюють просторові ефекти;
- у поєднанні просторового розміщення елементів зображення з кольоровою гамою для створення відповідного настрою у глядача.

До проявів *реконструювання* належать:

- незвичне смислове поєднання об'єктів, коли у звичній сцені проявляється незвичне;
- синтез протилежностей, коли нереальна сцена виглядає реальною;
- досягнення гармонії контрастів;
- використання здавалось би непоєднуваних кольорових тонів у гармонійних співвідношеннях.

До вище описаних стратегій ми додали *демонстрування особистості митця* як окрему перцептивно-мисленнєву стратегію його творчої діяльності. Її проявами при створенні художником картини є:

- забезпечення створення картиною певного враження на глядача, зовнішня привабливість картини;
- здатність картини викликати у глядача здивування, переживання, зацікавленість;
- розкриття художнім образом абстрактного поняття чи ідеї;
- створення картиною ефекту залученості глядача, здатність картини викликати у нього певні спогади.

Усе вищезазначене стало основою для планування, проведення та аналізу результатів емпіричного дослідження проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності студентів.

7.2. Емпіричне дослідження проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності студентів

На основі визначених художніх ознак картини та проявів застосування художником перцептивно-мисленнєвих стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування особистості митця у художньому творі нами розроблено опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису», що є адаптованим варіантом розробленого раніше та неодноразово

апробованого опитувальника «Оцінка художності картини» [5] і дозволяє визначити, на які прояви перцептивно-мисленнєвої стратегії в живописі досліджувані орієнтуються більшою мірою, а також дозволяє оцінити домінуючі художні орієнтації досліджуваних у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслові навантаження художнього твору».

Для визначення творчої спрямованості студентів було застосовано опитувальник Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [11], який дозволив визначити наступні показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву. Схильність до ризику має такі прояви: конструктивне сприйняття критики, припущення можливості невдачі; намагання висувати припущення; діяти у неструктурованих умовах; захищати власні цілі. Складність (комплексність) проявляється в пошуку багатьох альтернатив; баченні різниці між тим, що є, і тим, що могло б бути; прагненні привести в порядок неупорядковане; аналізувати складні проблеми, сумніватися в єдиному вірному рішенні. Проявами допитливості є гра ідеями, пошук виходу з невизначених ситуацій, цікавість до загадок, головоломок; роздуми над прихованим сенсом явищ. Уява проявляється у здатності до візуалізації, довірі до інтуїції [11, с.12].

Дослідження проводилося серед студентів 1-7 курсів Житомирського державного університету імені І. Франка (соціально-психологічний факультет) – 37 осіб (58%) та Національного університету біоресурсів і природокористування України (механіко-технологічний факультет) – 13 осіб (20%) віком від 16 до 25 років, а також інших – 14 осіб (22%) віком від 25 до 44 років. Загальна кількість досліджуваних – 64 особи, з них 48 осіб (75%) жіночої статі, 16 (25%) – чоловічої. Дослідження проводилося дистанційно із застосуванням сервісу «Google-форми».

Розглянемо результати дослідження прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій студентів у процесі сприймання творів живопису (оскільки кожна шкала містить різну кількість запитань, одержані бали переведено у відсотки для можливості їх порівняння). За результатами аналізу середніх значень прояву досліджуваних показників встановлено таку тенденцію: на першому місці знаходиться комбінування (середньогрупове значення цього показника – 78 %), на другому – демонстрування особистості митця (середньогрупове значення – 73 %), на третьому місці знаходиться аналогізування із середньогруповим значенням показника 70 %, на четвертому – реконструювання із середньогруповим значенням показника 68 %. Детальні результати представлено у табл. 1.

У студентів-психологів середньогрупові значення показників перцептивно-мисленнєвих стратегій наступні: на першому місці знаходиться комбінування (середньогрупове значення – 79 %), на другому – демонстрування особистості митця із середньогруповим значенням 74 %, на третьому місці аналогізування – 69 %, далі йде реконструювання – 68 %.

У студентів технічного спрямування на першому місці знаходиться аналогізування (середньогрупове значення цього показника – 76 %), друге місце розділили стратегії комбінування та реконструювання із середньогруповим

значенням 75 %, на третьому місці виявилось демонстрування особистості митця – 73 %.

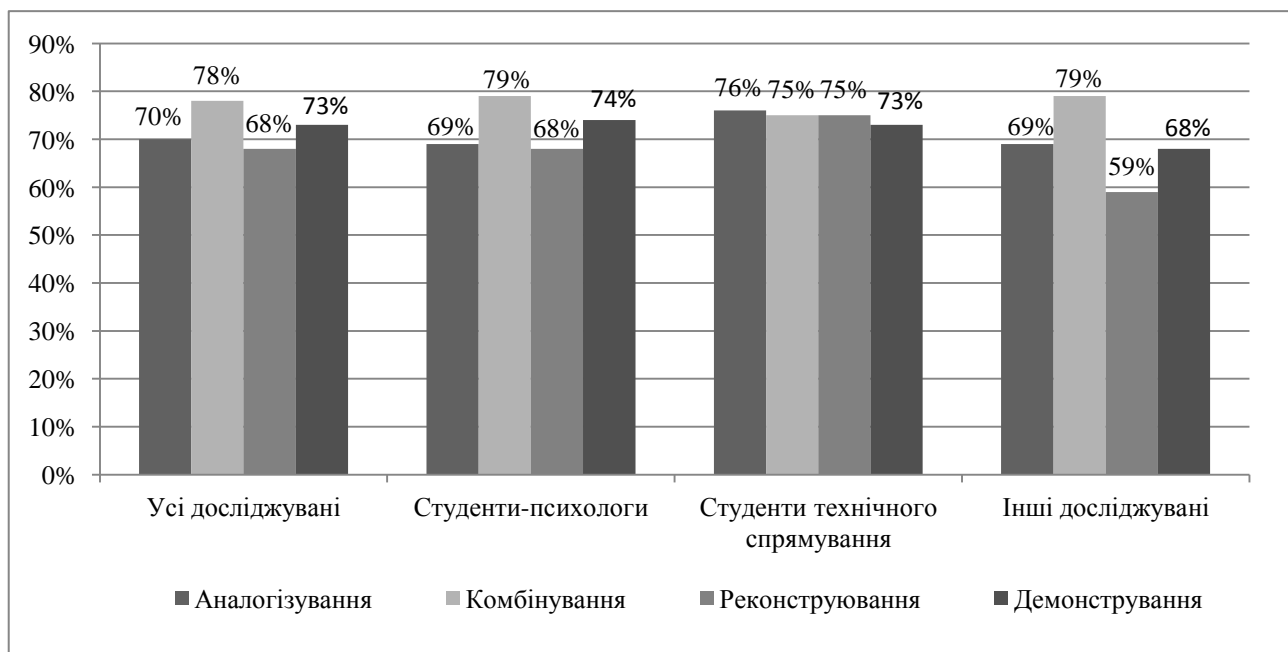
Таблиця 1

Середні значення прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій досліджуваних у художній діяльності

Перцептивно-мисленнєва стратегія	Середні значення прояву показників (%)			
	Усі досліджувані	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші
Аналогізування	70	69	76	69
Комбінування	78	79	75	79
Реконструювання	68	68	75	59
Демонстрування	73	74	73	68

Третя група, умовно названа «інші досліджувані», представила наступні результати: на першому місці – комбінування (середньогрупове значення цього показника – 79 %); на другому – аналогізування (69 %), на третьому – демонстрування особистості митця (68 %); на четвертому місці знаходиться реконструювання із середньогруповим значенням 59 %.

Наочне порівняння середніх значень прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій у студентів-психологів, студентів технічного спрямування та інших



досліджуваних представлено на рис. 1.

Рис. 1. Особливості прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій досліджуваних у художній діяльності

Далі розглянемо результати дослідження прояву художніх орієнтацій студентів у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслове навантаження художнього твору» (оскільки кожна шкала містить різну кількість запитань, одержані бали переведено у відсотки для можливості їх порівняння). За результатами аналізу середніх значень досліджуваних показників встановлено таку тенденцію: на першому місці знаходиться «емоційне навантаження художнього твору» – середнє значення за цим показником 74 %, на другому – «сміслове навантаження художнього твору» (71 %), на третьому – «техніка зображення» і «творчий підхід художника» – по 69 %. Результати представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Середні значення прояву художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису

Показники	Середні значення прояву показників (%)			
	Усі досліджувані	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші
Емоційне навантаження твору	74	75	73	68
Техніка зображення	69	68	75	68
Творчий підхід художника	69	70	77	57
Сміслове навантаження твору	71	71	73	67

У студентів-психологів виявлено таку тенденцію: на першому місці знаходиться «емоційне навантаження художнього твору» – 75 %, на другому – «сміслове навантаження художнього твору» (71 %), далі йде «творчий підхід художника» – 70 %, на четвертому – «техніка зображення» зі значенням 68 %.

У студентів технічного спрямування спостерігається наступна тенденція: перше місце обіймає «творчий підхід художника» – 77 %, на другому знаходиться «техніка зображення» – 75 %, третє місце розділили «сміслове навантаження художнього твору» та «емоційне навантаження твору» зі значенням 73 %.

Група «інші досліджувані» демонструє наступні особливості художніх орієнтацій у процесі сприймання творів живопису: на першому місці виявлено «емоційне навантаження художнього твору» та «техніка зображення» із середньогруповим значенням 68 %, на другому – «сміслове навантаження художнього твору» (67 %), на третьому – «творчий підхід художника» (57 %).

Наочне порівняння середніх значень художніх орієнтацій студентів-психологів, студентів технічного спрямування та інших досліджуваних у процесі сприймання творів живопису представлено на рис. 2.

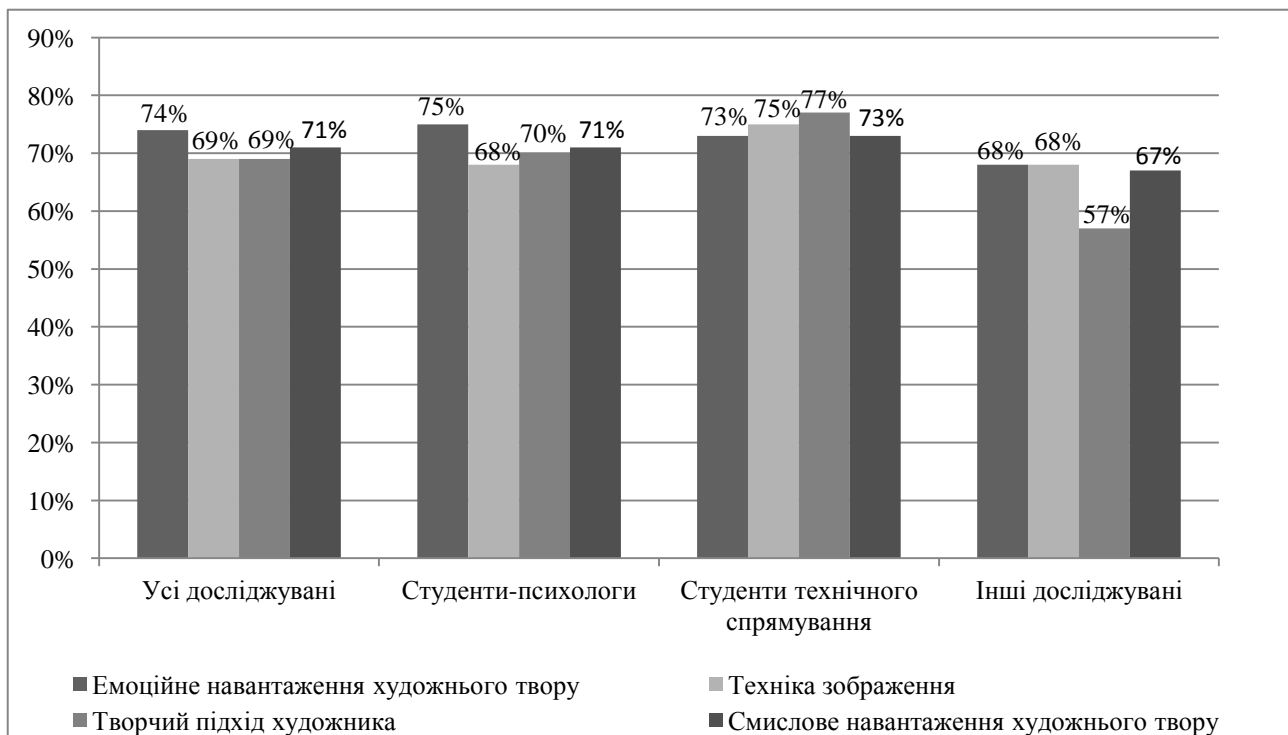


Рис. 2. Особливості прояву художніх орієнтацій досліджуваних у процесі сприймання творів живопису

Аналіз результатів, отриманих за допомогою опитувальника Ф. Е. Вільямса в модифікації О. Є. Тунік для вивчення творчої спрямованості, дає підставу дати наступну характеристику досліджуваних. Середнє значення за загальним показником творчої спрямованості особистості на всій вибірці становить 5,5 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень творчої спрямованості виявлено у 14,1 % досліджуваних, середній – у 76,6 %, високий – у 9,4 %. Результати представлено у табл. 3.

Таблиця 3

Середні значення показників творчої спрямованості досліджуваних

Показники	Середні значення прояву показників			
	Усі досліджувані	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші
Творча спрямованість	5,5	5,6	5,9	5,0
Схильність до ризику	5,1	5,2	4,4	4,9
Складність	5,8	5,6	7,0	5,0
Допитливість	5,6	5,4	5,8	6,0
Уява	5,5	5,8	5,5	4,8

За результатами аналізу середніх значень досліджуваних показників встановлено таку тенденцію. На першому місці серед показників творчої спрямованості особистості у студентів досліджуваної вибірки знаходиться «складність» (5,8 балів), на другому місці – «допитливість» (5,6 балів), на третьому – «уява» (5,5 балів), на четвертому місці знаходиться показник «схильність до ризику» (5,1 балів), що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень складності виявлено у 12,5 % досліджуваних, середній – у 62,5 %, високий – у 25,0 %. Низький рівень допитливості виявлено у 12,5 % досліджуваних, середній – у 68,8 %, високий – у 18,8 %. Низький рівень уяви виявлено у 12,5 % досліджуваних, середній – у 70,3 %, високий – у 17,2 %. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 14,1 % досліджуваних, середній – у 81,3 %, високий – у 4,7 %.

У студентів-психологів середнє значення за загальним показником творчої спрямованості особистості становить 5,6 балів. За результатами аналізу середніх значень окремих показників творчої спрямованості особистості студентів-психологів встановлено таку тенденцію. На першому місці знаходиться «уява» – 5,8 балів, на другому – «складність» – 5,6 балів, на третьому – «допитливість» – 5,4 балів, на четвертому – «схильність до ризику» – 5,2 балів, що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень творчої спрямованості виявлено у 10,8 % досліджуваних, середній – у 78,4 %, високий – у 10,8 %. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 13,5 % досліджуваних, середній – у 81,1 %, високий – у 5,4 %. Низький рівень складності виявлено у 13,5 % досліджуваних, середній – у 67,6 %, високий – у 18,9 %. Низький рівень допитливості виявлено у 18,9 % досліджуваних, середній – у 62,2 %, високий – у 18,9 %. Низький рівень уяви виявлено у 8,1 % досліджуваних, середній – у 73,0 %, високий – у 18,9 %.

У студентів технічного спрямування середнє значення за загальним показником творчої спрямованості особистості – 5,9 балів. За результатами аналізу середніх значень окремих показників творчої спрямованості особистості студентів технічного спрямування встановлено таку тенденцію. На першому місці знаходиться показник «складність» – 7,0 балів, на другому – «допитливість» (5,8 балів), на третьому – «уява» (5,5 балів), на четвертому – «схильність до ризику» (4,4 балів), що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень творчої спрямованості виявлено у 15,4 % досліджуваних, середній – у 69,2 %, високий – у 15,4 %. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 23,1 % досліджуваних, середній – у 76,9 %, високий рівень не виявлено у жодного досліджуваного цієї групи. Низький рівень складності виявлено у 7,7 % досліджуваних, середній – у 38,5 %, високий – у 53,8 %. Низький рівень допитливості не виявлено у жодного досліджуваного, середній – виявлено у 84,6 %, високий – у 15,4 %. Низький рівень уяви виявлено у 23,1 % досліджуваних, середній – у 53,8 %, високий – у 23,1 %.

У групі «інші досліджувані» за загальним показником творчої спрямованості особистості маємо середнє значення 5,0 балів. За результатами аналізу середніх значень окремих показників творчої спрямованості особистості досліджуваних цієї групи встановлено таку тенденцію. На першому місці знаходить-

ся «допитливість» – 6,0 балів, на другому – «складність» (5,0 балів), на третьому – «схильність до ризику» (4,9 балів), на четвертому – «уява» (4,8 балів), що також відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень творчої спрямованості виявлено у 21,4 % досліджуваних цієї групи, середній – у 78,6 %, високий рівень не виявлено у жодного досліджуваного. Низький рівень схильності до ризику виявлено у 28,6 % досліджуваних, середній – у 64,3 %, високий – у 7,1 %. Низький рівень складності виявлено у 21,4 % досліджуваних, середній – у 71,4 %, високий – у 7,1 %. Низький рівень допитливості виявлено у 7,1 % досліджуваних, середній – у 71,4 %, високий – у 21,4 %. Низький рівень уяви виявлено у 14,3 % досліджуваних, середній – у 78,6 %, високий рівень прояву уяви не виявлено у жодного досліджуваного цієї групи. Наочне порівняння середніх значень прояву показників творчої спрямованості особистості студентів-психологів, студентів технічного спрямування та інших досліджуваних представлено на рис. 3.

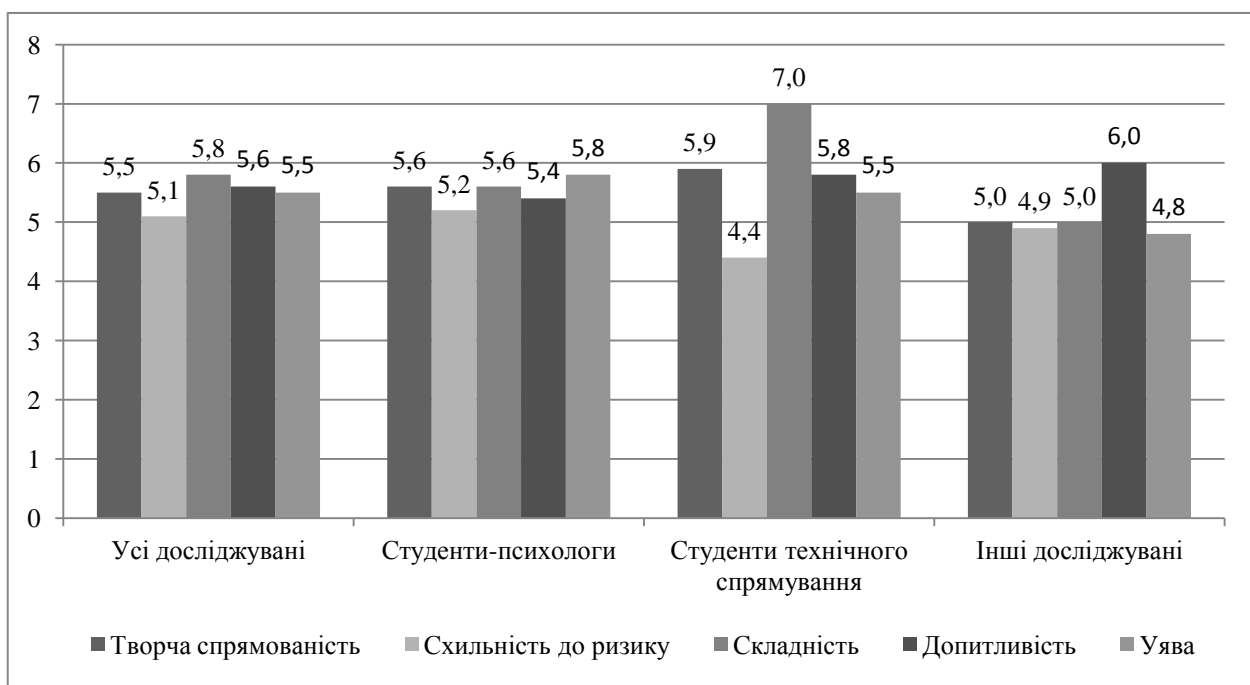


Рис. 3. Особливості прояву показників творчої спрямованості досліджуваних

Варто звернути увагу на те, що у студентів технічного спрямування порівняно зі студентами-психологами, нижче середнє значення схильності до ризику, і, водночас, вище середнє значення складності, що відповідає особливостям профілю навчання, оскільки технічні спеціальності передбачають більше роботи за алгоритмами (нижчий рівень схильності до ризику) та необхідність розбиратися у складних моделях, об'єктах тощо (вищий рівень за показником «складність»).

Отже, за результатами аналізу середніх значень досліджуваних показників виявлено певні тенденції прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій, художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису і показників творчої спрямованості особистості у загальній вибірці досліджуваних, а також у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані».

Разом з тим, цікавий результат показало їх порівняння з розрахунками факторних навантажень прояву перцептивно-мисленневих стратегій, художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису і показників творчої спрямованості особистості у загальній вибірці досліджуваних, а також у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані». Для визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [1]. Відповідно до [2] системоутворювальним є той фактор, який визначає об'єднання компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему. До цього прийому при порівнянні різних груп досліджуваних ми вдавалися і раніше [див. напр. 4; 5], коли порівняння середніх значень не виявляло якихось значущих відмінностей. При необхідності простежити певну тенденцію, побудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище, шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень [див. напр. 3, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**8].

За розрахунками факторних навантажень серед проявів перцептивно-мисленневих стратегій у всіх досліджуваних маємо наступні результати: демонстрування особистості митця (0,52) та аналогізування (0,52); реконструювання (0,49); комбінування (0,41). Отже, найбільше факторне навантаження мають одразу дві перцептивно-мисленневі стратегії – демонстрування та аналогізування, що не дає можливості визначити, яка з них є системоутворювальною, і свідчить про наявність певних умов, за яких кожна з них може такою стати. Найменш визначальними за нашими розрахунками є перцептивно-мисленневі стратегії реконструювання та комбінування.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів перцептивно-мисленневих стратегій у студентів-психологів: аналогізування (0,53); демонстрування (0,51); реконструювання (0,51); комбінування (0,44). Отже, перцептивно-мисленнева стратегія аналогізування є системоутворювальною у художній діяльності студентів-психологів.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: демонстрування (0,44); реконструювання (0,43); комбінування (0,38). Отже, на другому місці за значимістю у студентів-психологів є перцептивно-мисленнева стратегія демонстрування. Найменш визначальними за нашими розрахунками є перцептивно-мисленневі стратегії реконструювання та комбінування.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів перцептивно-мисленневих стратегій у студентів технічного спрямування: демонстрування особистості митця (0,57); аналогізування (0,57); реконструювання (0,55); комбінування (0,54). Отже, найбільше факторне навантаження у студентів технічного спрямування, як і у всіх досліджуваних, мають одразу дві перцептивно-

мисленнєві стратегії – демонстрування (яке за ступенем прояву у цій групі досліджуваних має найменше середнє значення) та аналогізування (яке за ступенем прояву у цій групі досліджуваних має найбільше середнє значення). Найменш визначальними за нашими розрахунками також є перцептивно-мисленнєві стратегії реконструювання та комбінування.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій в групі «інші досліджувані»: демонстрування особистості митця (0,56); аналогізування (0,55); реконструювання (0,52); комбінування (0,42). Отже, перцептивно-мисленнєва стратегія демонстрування, яка проявляється у забезпеченні створення картиною певного враження на глядача, зовнішній привабливості картини; у забезпеченні здатності картини викликати у глядача здивування, переживання, зацікавленість; у розкритті художнім образом абстрактного поняття чи ідеї; у створенні картиною ефекту залученості глядача, у забезпеченні здатності картини викликати у глядача певні спогади, є визначальною в групі «інші досліджувані».

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: аналогізування (0,47); реконструювання (0,44); комбінування (0,40). Отже, на другому місці за значимістю в групі «інші досліджувані» є перцептивно-мисленнєва стратегія аналогізування. Найменш визначальними за нашими розрахунками також є перцептивно-мисленнєві стратегії реконструювання та комбінування.

Результати розрахунку факторних навантажень проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій у досліджуваних представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

Факторні навантаження проявів перцептивно-мисленнєвих стратегій у досліджуваних

№ п/п	Студенти-психологи	Інші	Студенти технічного спрямування	Усі досліджувані
1.	Аналогізування (0,53)	Демонстрування (0,56)	Демонстрування (0,57)	Демонстрування (0,52)
2.	Демонстрування (0,44)	Аналогізування (0,47)	Аналогізування (0,57)	Аналогізування (0,52)
3.	Реконструювання (0,43)	Реконструювання (0,44)	Реконструювання (0,55)	Реконструювання (0,49)
4.	Комбінування (0,38)	Комбінування (0,40)	Комбінування (0,54)	Комбінування (0,41)

Отже, за результатами розрахунків тільки у групі студентів-психологів та «інших досліджуваних» виявилось можливим визначити системоутворювальні фактори та побудувати їх ієрархію, у студентів технічного спрямування та у загальній вибірці досліджуваних перші дві перцептивно-мисленнєві стратегії ма-

ють однакові факторні навантаження, що свідчить про наявність певних умов, за яких кожна з них може стати системоутворювальною.

Також відзначимо варіативність прояву системоутворювальних показників перцептивно-мисленнєвих стратегій та їх ієрархії у групі студентів-психологів та «інших досліджуваних», а саме – у студентів-психологів системоутворювальною є стратегія аналогізування, а у групі «інші досліджувані» – демонстрування.

В цілому ж, як бачимо, більшу факторну вагу мають стратегії демонстрування й аналогізування порівняно зі стратегіями реконструювання і комбінування.

Далі розглянемо результати розрахунків факторних навантажень серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у всіх досліджуваних: емоційне навантаження твору (0,52); смислове навантаження твору (0,50); творчий підхід художника (0,48); техніка зображення (0,42). Отже, системоутворювальним серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у всіх досліджуваних є емоційне навантаження твору.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: творчий підхід художника (0,44); смислове навантаження твору (0,42); техніка зображення (0,34). Таким чином, другим за значимістю є творчий підхід художника, смислове навантаження твору та техніка зображення мають найменше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у студентів-психологів маємо наступні результати: емоційне навантаження твору (0,53); смислове навантаження твору (0,51); творчий підхід художника (0,50); техніка зображення (0,44). Як бачимо, системоутворювальним серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у студентів-психологів є також емоційне навантаження твору.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: творчий підхід художника (0,45); смислове навантаження твору (0,43); техніка зображення (0,38). Отже, другим за значимістю у студентів-психологів є також творчий підхід художника, а смислове навантаження твору та техніка зображення мають найменше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у студентів технічного спрямування маємо: емоційне навантаження твору (0,56); смислове навантаження твору (0,55); творчий підхід художника (0,54) та техніка зображення (0,54). Знову бачимо, що системоутворювальним фактором серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у студентів технічного спрямування є також емоційне навантаження твору.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: смислове навантаження твору (0,49); творчий підхід художника (0,48); техніка зображення (0,45). Отже, другим за значимістю у студентів технічного спрямування є смислове навантажен-

ня твору, а творчий підхід художника та техніка зображення мають менше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

За розрахунками факторних навантажень серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у групі «інші досліджувані» такі результати: емоційне навантаження твору (0,54); смислове навантаження твору (0,52); творчий підхід художника (0,51); техніка зображення (0,49). Таким чином, системоутворювальним серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у групі «інші досліджувані» є також емоційне навантаження твору.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: творчий підхід художника (0,46); смислове навантаження твору (0,45); техніка зображення (0,40). Отже, другим за значимістю у групі «інші досліджувані», як і у студентів-психологів, є творчий підхід художника, смислове навантаження твору та техніка зображення мають найменше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

Результати розрахунку системоутворювальних показників художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису представлено у таблиці 5.

Таблиця 5

Системоутворювальні показники художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису

Ієрархія системоутворювальних факторів (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень)				
№ п\п	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші	Усі досліджувані
1.	Емоційне навантаження твору (0,53)	Емоційне навантаження твору (0,56)	Емоційне навантаження твору (0,54)	Емоційне навантаження твору (0,52)
2.	Творчий підхід художника (0,45)	Смислове навантаження твору (0,49)	Творчий підхід художника (0,46)	Творчий підхід художника (0,44)
3.	Смислове навантаження твору (0,43)	Творчий підхід художника (0,48)	Смислове навантаження твору (0,45)	Смислове навантаження твору (0,42)
4.	Техніка зображення (0,38)	Техніка зображення (0,45)	Техніка зображення (0,40)	Техніка зображення (0,34)

Отже, ієрархія системоутворювальних факторів художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису є однаковою окремо для студентів-психологів та групи «інші досліджувані». У студентів технічного спрямування відмінність виявлено у тому, що на другому місці знаходиться смислове навантаження твору, а на третьому – творчий підхід художника, решта позицій співпадають з іншими групами.

Відзначимо інваріантність прояву системоутворювальних художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису, а саме: у всіх досліджуваних та у кожній групі окремо визначальним є емоційне навантаження твору, техніка зображення для досліджуваних є найменш визначальною.

Далі розглянемо результати розрахунку факторних навантажень показників творчої спрямованості особистості у всіх досліджуваних: допитливість (0,49); складність (0,44); уява (0,41); схильність до ризику (0,39). Отже, системоутворювальним серед показників творчої спрямованості особистості у досліджуваних є допитливість.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: складність (0,38); схильність до ризику (0,37); уява (0,33). Отже, другою за значимістю у досліджуваних є складність, а схильність до ризику та уява мають найменше значення серед показників творчої спрямованості особистості.

За результатами розрахунку факторні навантаження показників творчої спрямованості особистості у студентів-психологів наступні: допитливість (0,54); складність (0,42); уява (0,35); схильність до ризику (0,26). Як бачимо, системоутворювальним серед показників творчої спрямованості особистості у студентів-психологів також є допитливість.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: складність (0,35); уява (0,31); схильність до ризику (0,26). Отже, другою за значимістю у студентів-психологів також є складність, а схильність до ризику та уява мають найменше значення серед показників творчої спрямованості особистості.

За результатами розрахунку факторних навантажень показників творчої спрямованості особистості у студентів технічного спрямування: складність (0,52); допитливість (0,51); уява (0,43); схильність до ризику (0,39). Таким чином, системоутворювальним серед показників творчої спрямованості особистості у студентів технічного спрямування є складність.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: допитливість (0,45); уява (0,39); схильність до ризику (0,32). Отже, другою за значимістю у студентів технічного спрямування є допитливість, а схильність до ризику та уява також мають найменше значення серед показників творчої спрямованості особистості.

За результатами розрахунку факторних навантажень показників творчої спрямованості особистості у групі «інші досліджувані» маємо: допитливість (0,52); складність (0,46); уява (0,45); схильність до ризику (0,39). Отже, системоутворювальним серед показників творчої спрямованості особистості у групі «інші досліджувані» є допитливість.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: складність (0,43); уява (0,36) та схильність до ризику (0,36). Як бачимо, другою за значимістю у групі «інші досліджувані» є складність, а схильність до ризику та уява мають однаково найменше значення серед показників творчої спрямованості особистості.

На останньому місці у всіх досліджуваних знаходиться уява (0,33); у студентів психологів та студентів технічного спрямування – схильність до ризику (0,26 та 0,32 відповідно), у групі «інші досліджувані» на останньому місці знаходиться одразу 2 показники – схильність до ризику та уява (0,36).

Результати розрахунку факторних навантажень показників творчої спрямованості особистості досліджуваних представлено у таблиці 6.

Таблиця 6

Системоутворювальні показники творчої спрямованості досліджуваних

Ієрархія системоутворювальних факторів (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень)				
№ п\п	Усі досліджувані	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші
1.	Допитливість (0,49)	Допитливість (0,54)	Складність (0,52)	Допитливість (0,52)
2.	Складність (0,38)	Складність (0,35)	Допитливість (0,45)	Складність (0,43)
3.	Схильність до ризику (0,37)	Уява (0,31)	Уява (0,39)	Схильність до ризику (0,36)
4.	Уява (0,33)	Схильність до ризику (0,26)	Схильність до ризику (0,32)	Уява (0,36)

Отже, серед показників творчої спрямованості особистості у досліджуваних визначальною є допитливість, а схильність до ризику та уява є найменш визначальними.

Виявлені відмінності у системоутворювальних показниках кожної групи досліджуваних свідчать про їх варіативність.

Порівнюючи тенденції, визначені на основі аналізу середніх значень досліджуваних показників та розрахованих факторних навантажень відзначимо, що показники, які мають найбільше числове значення, далеко не завжди є визначальними, а системоутворювальні показники можуть мати невисокі числові значення у вибірці досліджуваних.

У діагностиці та розвитку психологічної готовності студентів до художньої діяльності необхідно звертати увагу саме на системоутворювальні показники, вдосконалення яких дозволить більш ефективно підвищити її рівень.

Висновки. На основі описаних характеристик перцептивно-мисленнєвих стратегій аналізування, комбінування, реконструювання та демонстрування особистості митця визначено їх прояви у художній діяльності студентів.

За результатами аналізу середніх значень виявлено тенденції прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій, художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису та показників творчої спрямованості особистості у загальній вибірці досліджуваних, у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані».

На основі розрахунку факторних навантажень прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій, художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису та показників творчої спрямованості особистості у загальній вибірці досліджуваних, у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані», визначено системоутворювальні фактори та виявлено їх ієрархію.

Визначено, що особливістю художньої діяльності є варіативність прояву системоутворювальних показників перцептивно-мисленнєвих стратегій та творчої спрямованості особистості, а також інваріантність прояву системоутворювальних показників художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у різних групах досліджуваних.

Результати дослідження покладено в основу розробки методичних матеріалів для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності.

Подяки. За постійну стимуляцію творчого пошуку висловлюємо щирю вдячність завідувачу лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсному члену НАПН України, доктору психологічних наук, професору *В. О. Моляко*; за наукове редагування рукопису, обговорення теоретичних положень та результатів дослідження, викладених у цьому розділі: доценту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидату психологічних наук, доценту *Л. І. Подшивайлової*, кандидату фізико-математичних наук *М. М. Подшивайлову*; за підтримку на етапі організації та проведення емпіричного дослідження: доценту Житомирського державного університету імені І. Франка, кандидату психологічних наук, доценту *В. В. Кириченку*; доценту Житомирського державного університету імені І. Франка, кандидату психологічних наук, доценту *О. В. Мазяру*; старшому науковому співробітнику Інституту обдарованої дитини НАПН України, кандидату психологічних наук *Ф. М. Подшивайлову*, старшому викладачу Національного університету біоресурсів і природокористування України, кандидату психологічних наук *Л. В. Березовій*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.
2. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.
3. Кокарева М. В. Особливості емоційної сфери в юнацькому віці / М. В. Кокарева // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім.Бориса Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – Випуск 1. – К., М., 2009. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_1
4. Кокарева М. В. Порівняльний аналіз сприймання рекламної інформації студентами різних груп / М. В. Кокарева // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Вид-во «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 19. – С. 185-193.

5. Кокарева М. В. Психологічні особливості сприймання студентами творів сучасного живопису: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Кокарева ; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 20 с.
6. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2008. – С. 7–53.
7. Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эговес, 2008. – 72 с.
8. Подшивайлова А. М. Манипулятивное воздействие в политическом дискурсе // А. М. Подшивайлова. – К.: Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2013. – 431 с.
9. Подшивайлова Л. І. Перцептивно-мисленнева стратегія як властивість особистості / Л. І. Подшивайлова, М. В. Шепельова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2017. – Т XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 263-277.
10. Подшивайлова Л. І. Психологическое исследование проявлений перцептивно-мыслительных стратегий художника в произведении изобразительного искусства / Л. І. Подшивайлова, М. В. Кокарева // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2016. – Т XII. Психологія творчості. – Вип. 22. – С. 242-252.
11. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.

Розділ 8. ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ «ЕКОНОМІЧНО УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ» СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

(В. В. Москаленко)

Розділ присвячено дослідженню творчого конструювання образу «економічно успішної людини», яке здійснено на основі розробок школи психології творчості академіка В.О.Моляко, зокрема, концепції творчої конструкторології. Розділ складається з двох частин: теоретико-методологічної і емпіричної. В першій частині представлено загальну концепцію дослідження, на основі якої розроблено концептуальну структурно-функціональну модель творчого конструювання образу «економічно успішної людини». В другій частині представлено результати аналізу даних, отриманих в емпіричному дослідженні, яке здійснювалось на вибірці студентської молоді за програмою, в основу якої покладено загальну концепцію.

8.1. Методологічні засади дослідження перцептивно-мисленєвих стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини»

Актуальність теми, яка представлена в даному розділі, зумовлено необхідністю вирішення задач, пов'язаних зі становленням особистості молодшої людини в нових ринкових умовах, включенням її у соціально-економічний простір як суб'єкта економічної поведінки. Важливою стороною соціально-економічної реальності є соціальна свідомість, ядром якої є цінність успіху як діяльності, спрямованої на позитивний результат, на досягнення значимих для людини цілей. Прагнення до отримання позитивних результатів діяльності по досягненню значимих для людини цілей, що відображають соціальні орієнтири суспільства, є природним для людської істоти і таким, що впливає із самої сутності людини. Особливо актуальною ця проблема є для сучасної молоді, яка шукає свій шлях у майбутнє. Сучасне молоде покоління в процесі соціалізації здійснює цілу низку соціальних виборів в умовах розмитості загальноприйнятих цінностей і нормативних моделей життєдіяльності.

В цих умовах особливу значущість набуває власна активність особистості, яка перетворює свій минулий досвід у відповідності з новим соціальним досвідом. Психологічні проблеми виникають у зв'язку з тим, що включення людини в соціально-економічний простір відбувається в умовах суперечливих соціально-економічних перетворень, в яких зростає імовірність виникнення незначених соціальних ситуацій. Конкретна група або особистість в умовах незначеності не мають чітких нормативних приписів відносно мети і результату своєї діяльності, що в кінцевому рахунку ускладнює процес розвитку як особистості, так і суспільства в цілому. В зв'язку з цим стають актуальними дослідження закономірностей репрезентації в свідомості особистості соціальних цінностей та норм як різних образних форм, які виконують функцію важливого регулятора поведінки людини в її повсякденній життєдіяльності.

Постановка проблеми. В часи трансформації суспільного ладу звичні зразки поведінки змінюються. Рано чи пізно виникає розрив між образом людини традиційного типу і потребами суспільства в особистостях нового зразка. В сфері економічних відносин виникають нові умови, в яких колишні риси особистості стають непотрібними. Якщо люди прагнуть діяти традиційно, відповідно з рисами, що склались на основі попереднього досвіду, то їх поведінка може заважати досягненню економічних цілей, що доведено в багатьох психологічних дослідженнях економічної соціалізації особистості [29, 30, 37]. На етапі соціально-економічних перетворень сучасного українського суспільства виникає потреба у нормативній моделі типу людини, що мала б чіткі приписи відносно мети діяльності в умовах невизначеності суперечливих соціально-економічних перетворень. У відповідь на цю потребу на рівні міжособистісної взаємодії створюються образи «економічно успішної людини» з індивідуально-психологічними характеристиками, що потрібні для вирішення задач економічної еволюції. Стає важливим дослідження стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» сучасною молоддю з метою використання їх як активаторів інноваційної діяльності в сфері соціально-економічного людського буття.

Загальні положення концепції дослідження. У дослідженні стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» ми спираємось на розробки київської школи психології творчості, які здійснюються з 1962 р. і по теперішній час під керівництвом академіка В.О Моляко. Ядро розробок цієї школи складають дослідження функціонування творчих стратегій діагностико-стимулюючого тренінгу КАРУС в різних сферах буття а також творча конструкторологія.[20, 21, 22, 31, 32].

У поясненні стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» ми спираємось, перш за все, на такі основні положення психології творчості:

- реальність соціального світу і реальність внутрішнього світу особистості – це реальності, що постійно пізнаються, осмислюються і інтерпретуються, і в цьому смислі вони є створеними;

- пересічна людина в своєму буденному житті пізнає оточуючий світ, практично конструюючи його; результатом процесу конструювання є створення людиною образу світу, частиною якого є уявлення про саму себе як частину цього світу;

- конструювання реальності відбувається через творче сприймання різних систем інформації та їх *інноваційне* відтворення, механізмом якого є *комунікативний процес*;

- творчість як реконструкція того, що існує навколо, здійснюється на основі залучення в інтерсуб'єктний процес існуючих індивідуально-психологічних відмінностей індивідів, в результаті чого створюється нова надіндивідна інформаційна система;

- нова інформаційна система (образ економічно успішної людини), яка створюється як результат суб'єкт-суб'єктній взаємодії, має такі загальні характеристики як *соціальність*, *надіндивідність* та *нематеріальність*;

- взаємодія (комунікативний процес), як механізм творчого конструювання інформаційних систем, завжди передбачає широкий контекст взаємодіяльності в різних конкретних соціальних середовищах; таке розширення сфер соціального конструювання передбачає розглядати його в зв'язку зі світом в цілому;

- у ракурсі породжуючої функції комунікативних процесів соціальний образ є не тільки результатом роботи біологічних аналізаторів, а також результатом відносин між світом об'єкта та світом суб'єкта; це спрямовує розглядати соціальні образи в аспекті цих відносин, а стратегії їх творчого конструювання – як конфігурацію структурних складових цих образів.

Історія питання. Питання творчого конструювання реальності в науці не є новим, але його активний аналіз розпочався в середині ХХ ст. Цьому сприяли: масові рухи, швидкі темпи соціальних змін, розвиток ЗМІ, що вимагає від людини не тільки кращої адаптації до соціуму, оптимізації діяльності в ньому, але й кращого розуміння того, як співвідносяться наші знання про світ із змінами про нього. Такі умови сприяли звернути більшу увагу науковців до питань осмислення людиною світу та своїх відносин з іншими людьми, а також до питань конструювання пересічною людиною образу світу як специфічної стратегії його розуміння.

Однією з найважливіших проблем сучасного існування людини стала проблема взаєморозуміння, яка в умовах багатополюсності світу є абсолютно необхідною умовою побудови картини світу, яка б мала для всіх її суб'єктів більш-менш однакове значення. Досягнення такого взаєморозуміння можливо лише завдяки комунікації, суб'єктами якої є пересічні люди, які вирішують свої повсякденні задачі. Ці обставини сприяли активізації наукових досліджень конструктивістського напрямку в гуманітарних науках (філософії, соціології, психології, антропології тощо) в середині ХХ ст.

Основна ідея конструктивістської парадигми полягає в тім, що створення соціальної реальності (соціальності) відбувається безпосередньо в людській комунікації. Важливим принципом цієї концепції є онтологізація людських взаємодій, тобто наголос робиться на ефекті взаємодії, який полягає у породженні нової реальності. Ця ідея не була новою. Окремими фрагментами вона була представлена на ранніх етапах розвитку науки в роботах окремих філософів, починаючи з античності, і особливо – в філософії Нового часу (Ф. Бекон, Р. Декарт, Т. Гоббс, Дж. Локк та ін.), надалі – в німецькій класичній філософії 18 ст. (особливо у Канта і Гегеля). В сучасну епоху ідеї конструктивізму знайшли поживлення в концепціях інтеракціонізму Г. Міда (сучасний варіант запропоновано Г. Блумером), етнометодології Г. Гарфінкеля, соціальній драматургії І. Гофмана. Майже всі ці концепції знаходяться на стику соціології та соціальної психології. Особливо чітко маргінальність проблематики виявилась в концепції конструювання соціальної реальності П. Бергера і Т. Лукмана [2].

Поняття «конструкціонізм», яке означає конструювання людьми соціальної реальності, введено в психологію американським соціальним психологом К. Гергеном у 1973 р. В його роботах висунуто ідею, що основним змістом соціально-психологічних процесів є конструювання знання соціальними агентами. Акцент робиться на тому, що всі знання відстоюються, шліфуються в сус-

пільстві. Отже, людина створює реальність. Для розуміння цього стає важливим аналіз взаємодій, відносин і цінностей. Такі ідеї було представлено також англійським соціальним психологом Р. Харре [35]. Важливим об'єднуючим принципом конструктивістських концепцій Гергена і Харре є онтологізація людських взаємодій. Герген висуває тезу «*communicatus ergo sum*», робить основним об'єктом аналізу групи співбесідників, що приймають участь у розмові. Він стверджує, що не в головах людей конструюється знання, а в мікросоціальному процесі. Харре говорить про існування двох аспектів людської реальності: з одного боку, індивід має чисто «біологічну природу», а з іншого – виступає як колективне істото, він набуває свої атрибути тільки завдяки своїм зв'язкам з іншими індивідами, причому, не в одному якомусь колективі, а у чисельності колективів» [35, с.76]. Концепції Гергена і Харре – це одна з двох основних гілок сучасного конструкціонізму.

Другою гілкою конструкціонізму є концепція соціальних репрезентацій С. Московичі, яка акцентувала увагу на питаннях становлення, трансформації, динаміки феноменів соціальної реальності [27]. В яких би формах (наукових, релігійних, естетичних та ін.) не виявлялись соціальні репрезентації, вони завжди є способом інтерпретації, осмислення повсякденної реальності, певною формою соціальної творчості, яка передбачає когнітивну активність індивідів і груп. Будь-які форми відображення соціальної реальності (репрезентації) не є пасивним відтворенням зовнішнього у внутрішньому. Вони є процесом активного соціально-психологічного відтворення дійсності у взаємодії індивідів певної спільноти, групи. Соціальні репрезентації є продукт саме груп, оскільки в них отримані уривки знань обертаються, обростають певним смисловим навантаженням. Відбувається не тільки когнітивна «робота» – трансформація одних понять і категорій у інші «зрозумілі», а факти і оцінки трансформуються через апеляцію до реального соціального досвіду індивіда. Ці соціальні репрезентації потрібні пересічній людині для того, щоб зрозуміти смисл оточуючого світу, щоб забезпечити комунікацію з іншими людьми, щоб побудувати для себе відносно несуперечливу картину світу. Активний характер соціальних репрезентацій виявляється не тільки в тім, що вони реконструюють елементи зовнішнього світу. Їх активність виявляється і в тому, що вони надають смислу поведінці особи, інтегрують людину в систему соціальних відносин, тобто орієнтують і спрямовують діяльність людини.

Отже, дослідження науковців конструктивістського напрямку має ключове значення для розуміння процесів перцептивно-мисленнєвого конструювання інноваційних систем.

Образ «економічно успішної людини» як результат суб'єкт-суб'єктної взаємодії в сфері економічної повсякденності

Однією з форм психіки людини, в якій внутрішній світ і оточуюче її середовище суб'єктивно існують для неї, є різноманітні образні явища. Образна сфера приймає участь у безперервній, ідеальній її взаємодії з оточуючою реальністю, змістом внутрішнього світу, неусвідомленим психічним, у відповідній формі виражаючи зміст таких взаємодій. Образна сфера людини вивчається в психоло-

гії давно, вона є багаторівневою системою, яка складається з різномірних взаємопов'язаних класів первинних, вторинних та соціальних образів, які упорядковані у відповідності з рівнями активації свідомості. Законам побудови образу присвячено чимало робіт в загальній психології, когнітивній психології, гештальтпсихології. В соціальній психології проблема образу, його структури та функцій досліджується в зв'язку з вивченням соціальної перцепції та міжгрупових відносин, де образ є найбільш ефективним регулятором людської поведінки.

У вивченні образів виділяється багато ракурсів їх дослідження. Найбільше образна сфера людини аналізується на індивідуально-психологічному рівні. Щодо дослідження такого великого класу образів як соціальні образи, то вони в психології представлені найменше, хоча їх дослідження на груповому та соціальному рівнях є важливим у вивченні закономірностей міжособистісної взаємодії.

Образ «економічно успішної людини» - це один із широкого класу соціальних образів, який розглядається в рамках системи «людина-група-суспільство». В цьому ракурсі образ «економічно успішної людини» є не стільки результатом роботи відповідних аналізаторів, скільки результатом соціальних відносин. Цей образ є місточком між світом економічних цінностей соціуму та ціннісними репрезентаціями суб'єкта. Тому образ «економічно успішної людини» як соціальний образ є результатом людських взаємовідносин. Він завжди є творчим відображенням і конструюванням нової соціальної реальності, завдяки чому стає універсальною основою узгодження світосприймання людини з об'єктивними реаліями.

Як результат суб'єкт-суб'єктних відносин, образ «економічно успішної людини» відображає, з одного боку, систему економічних цінностей суспільства, а з другого – стан суб'єкта, який сприймає ці цінності.

Образ «економічно успішної людини» пов'язано із системою економічних цінностей суспільства *через економічний тип особистості*, який існує в суспільній свідомості. Різні системи економічних цінностей суспільства зумовлюють появу відповідних типів особистості як втіленні людських рис, що відповідають вимогам економічної системи суспільства. З іншого боку, належність людини до певного соціального типу, визначаючи особливості її економічної соціалізації, накладає певний відбиток на її економіко-психологічні характеристики. Разом з тим належність людини до певного економічного типу особистості зобов'язує її, змушує, в силу внутрішньої логіки групових інтересів і психології, поводитися саме так, а не інакше.

Носієм економічного типу особистості є суспільна свідомість на рівні ідеології та суспільної психології, в яких віддзеркалюються економічні потреби та економічні інтереси суспільства. Так, економічний тип людини, представлений А. Смітом ще у 18 столітті в його класичній моделі «*homo economicus*», відображає економічні інтереси і потреби людей ринкової економіки того історичного періоду.

Хоча зміст рис характеру людини цього типу змінювався в процесі історичної трансформації капіталізму, ядро змісту цих рис, відображаючи сутність економічних цінностей суспільства ринкової економіки, залишається незмінним. Заміна ядра означала б зникнення самого феномену, а творче його конс-

труювання передбачає лише зміну периферійних характеристик і збереження системотворчих (ядра).

На основі багатьох досліджень особливостей соціального типу особистості, здійснених в економічній та соціальній психології визначено, що системотворчим компонентом в структурі особистісних рис типу «економічної людини» ринкової економіки є підприємливість. Визначено також основні характеристики підприємливої людини, а саме: її раціональність; незалежність від діючих на конкурентному ринку суб'єктів; володіння новою інформацією про ситуацію, в якій вона діє, задовольняючи свої потреби; прагнення до максимізації своєї вигоди. Існує досить багата література, в якій підприємливість визначається головною ознакою економічного типу людини ринкової економіки. Зокрема, М. Вебер вважав, що «дух капіталізму» спирається, головним чином, на підприємницький тип особистості. Основними рисами підприємницького духу М. Вебер вважав такі, як інноваційність, готовність до ризику, духовна свобода, воля і наполегливість, багатство ідей, вміння об'єднувати людей для спільної діяльності [5]. Інший класик дослідження економічного типу людини ринкової економіки В. Зомбарт, теж вважав, що дух підприємництва є головною характеристикою капіталізму. Він одним з перших створив психологічний портрет підприємця [10].

Отже, в системі економічних цінностей суспільства закарбовано певний економічний тип особистості. Економічний тип особистості, який імпліцитно несе в собі кожне суспільство, виконує функцію соціальної норми, що приписує людям поводитись певним чином. Існуючи на рівні суспільної свідомості, економічний тип особистості стає нормативним канонам успішності в економічній поведінці людини.

Щоб стати діючим стимулом поведінки людини на міжособистісному рівні, тип людини як соціальна норма повинен *трансформуватись у соціальний образ*, який є доступною для сприймання пересічною людиною формою припису у її повсякденному житті.

Образ «економічно успішної людини», який є трансформованою формою економічного типу особистості, може бути стимулом економічної поведінки, спрямованої на економічну еволюцію, у разі, якщо образ «економічно успішної людини» є конгруентним економічному типу особистості. Конгруентність досягається подібністю системотворчого компоненту структурних складових цих двох феноменів. Як уже відмічалось, системотворчим компонентом економічного типу людини, його ядром є підприємливість як творча якість особистості. Оскільки підприємливість визначає суть феномену успішності людини ринкової економіки, то ця системна якість (підприємливість) повинна залишатись також в образі «економічно успішної людини» як його ядерна характеристика. Підприємливість є системотворчим елементом не тільки структури економічного типу особистості, але й стрижнем образу «економічно успішної людини». Як економічний тип, так і його образ пов'язані в єдину систему економічних цінностей спільноти через підприємливу творчість як цінність та системну якість особистості.

Особливості механізмів творчого конструювання образу «економічно успішної людини»

Як відомо, зміст образу ніколи не збігається з реальністю, з якою він пов'язаний. Трансцендентність соціального образу як здатність вийти за межі змісту реальності, яка в ньому відображена, дає підстави говорити про наявність у соціальному образі функції конструювання нової реальності, яка полягає у реконструкції старої системи завдяки появі нових структурних характеристик та зникненню традиційних. Як уже відмічалось, творче конструювання образу не означає руйнування старої інформаційної системи, а її трансформацію у форму, здатну забезпечити зв'язок суб'єктів міжособистісної взаємодії у відповідності з їх потребами та інтересами. Як відомо, цілісність спільноти як у горизонтальному, так і вертикальному вимірах забезпечується збереженням таких традиційних норм, які залишаючись стрижнем цієї цілісності, детермінують трансформацію периферійних елементів у відповідності з потребами еволюційних змін. Якщо перенести це на проблему творчого конструювання образу «економічно успішної людини» в умовах ринкової економіки, то, як ми уже зауважували, не зважаючи на будь-які зміни периферійних характеристик образу, його ядро (підприємливість як творча якість особистості) залишається незмінним.

Творче конструювання образу «економічно успішної людини» забезпечується механізмом «стиснення» інформації в характеристиках, які притаманні соціальному образу взагалі. Такими характеристиками є: узагальненість, наочно-чуттєва форма, модальність. В них зафіксовано трансцендентність образу як його здатність вийти за межі наявної ситуації, певне «відокремлення» його змісту від даної соціальної дійсності.

Узагальнення як характеристика механізму творчого конструювання образу «економічно успішної людини» полягає у вибіркового виділенні свідомістю тих сторін образу, які зафіксовані суспільною практикою як значимі для економічного успіху. З цього випливає, що критерій значимих характеристик у конструюванні образу «економічно успішної людини» визначається відповідністю їх підприємливості.

Людина не вступає у взаємодію з об'єктами, яких вона не сприймає. Щоб здійснювати успішну діяльність в сфері економічної життєдіяльності, взаємодіяти з різними її сторонами, людина повинна наділяти її об'єкти різними цінностями і смислами. Надаючи об'єктам економічної життєдіяльності значимість і смисл, людина немов би «виносить» частину себе, своєї суб'єктності за межі себе самої у зовнішній світ, наділяючи «собою» його об'єкти. Тому тільки такий світ, з яким вона пов'язана в єдину систему, може знайти відображення в її образній сфері. Сприймання будь-якого об'єкту або ситуації, конкретної особи або абстрактної ідеї визначається цілісним образом світу, а цей світ практикою.

Завдяки виділенню в образі «економічно успішної людини» підприємливості як загально значимого критерію економічної успішності людини ринкової економіки реалізується його можливість формувати загальну стійку лінію пове-

дінки особистості протягом всього історичного періоду існування ринкової економіки, зв'язуючи таким чином минулий досвід з майбутнім.

Образ «людини економічної» відноситься до категорії образів – ідеалів, в яких дійсність, що відображається, одночасно оцінюється з точки зору перспектив майбутнього і можливих тенденцій. Майбутнє відображається в ньому як належне в сутнісному, як потрібне в наявному, як найвища цінність. Цим пояснюється привабливість образу «економічно успішної людини, його позитивна модальність. Саме завдяки випереджаючій функції образу авторитет суспільного досвіду, який стоїть за образом-ідеалом, втілюється в форму, аналогічну формі індивідуального досвіду.

Виступаючи як особливий тип цілей, образ – ідеал «економічно успішної людини» виражає немов би «програму-максимум» даної економічної системи цінностей, характеризує її як взірць досконалого. В цій особливості виявляється не тільки його модальність суцього і належного, але й можливість їх розширення, що підтверджує трансцендентність образу. Образ «людини економічної» – явище історичне і діалектичне, він несе в собі ціль на перспективу. Саме тому цей образ не є чимось завершеним або закінченим, він є процесом, рухом до майбутнього. Майбутня мета, яка втілена в ньому, є завершеною і незавершеною досконалістю на тлі суперечливої динаміки суспільного життя.

В психологічній структурі образу-ідеалу особлива роль належить тим його елементам, які здатні надати моделі майбутнього переконливу відчутну реальність. Важливе навантаження в цьому плані несе на собі наочно-чуттєва природа образу, ті його особливості, які дають йому можливість виконувати функцію посередника між позаособистісним суспільним багатством загального і чуттєвою конкретністю окремого. Ця особливість образу «економічно успішної людини» дозволяє йому виступати в якості вищої форми виявлення соціального контролю, яка сприяє реалізації і розвитку найкращих – з точки зору певної економічної системи цінностей - тенденцій в поведінці людей.

Структурно-функціональна модель образу «економічно успішної людини»

Образ «економічно успішної людини» є складним соціально-психологічним феноменом, що детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. Ця двоїстість образу розкривається в аналізі з позицій системно-структурного підходу, який потребує визначення, по-перше, особливостей взаємозв'язку структурних компонентів між собою, по-друге, взаємозв'язку кожного з цих компонентів зі всією цілісністю образу.

Теорія і методологія дослідження структур психічних феноменів характеризується багатоманітністю поглядів вчених на це питання. У вітчизняній психології ця проблема найбільш розроблена Б. Ф. Ломовим, С. Д. Максименко, К. К. Платоновим та ін.

С.Д. Максименко, розглядаючи типи виділення структурних одиниць в аналізі психічних явищ, наголошує на тому, що структурні одиниці повинні відповідати наступним вимогам: одиниця повинна бути специфічною і самостійною, але існувати і розвиватись вона буде в складі цілісності; в ній повинна відображатись

вся цілісність в її реальній єдності, але відобразатись «поглиблено-спрощено» у вигляді сутнісного протиріччя; дана одиниця не є схожою на «будівельний блок» – вона динамічна і здатна як до власного розвитку, так і до гармонійної участі у становленні цілісності; одиниця повинна відображати певний сутнісний ракурс існування цілісності і відповідати всім сутнісним ознакам цієї цілісності [17].

Розглядаючи структуру образу «економічно успішної людини» ми виходимо з того, що кожен елемент структури виникає закономірно в результаті зіткнення з реальними суспільними відносинами. Тому його можна розглядати як самостійний феномен, що певним чином пов'язаний не тільки з іншими елементами структури образу, впливаючи таким чином на їх конфігурацію в цілісній системі, але й як самостійний чинник, що впливає на зовнішню соціально-економічну ситуацію.

Якщо виходити з того, що соціальний образ – це відношення між «світом об'єктів» і «світом суб'єктів», то спираючись на традиції вітчизняної психології, правомірно виділити такі компоненти образу «економічно успішної людини»: когнітивний, афективний і конативний.

Характеристика структурних складових образу «економічно успішної людини» як стратегій його творчого конструювання

Когнітивний компонент образу «економічно успішної людини» являє собою знання та уявлення людини про економічні феномени, які пов'язані з її успіхом в економічній сфері життєдіяльності. Це – економічні уявлення і знання про те, як функціонує економіка, уявлення про гроші, прибуток, банки, уявлення про багату і бідну людину, уявлення про характеристики економічно успішної людини тощо. Когнітивний компонент образу «економічно успішної людини» включає також знання, поняття, в яких розкривається розуміння економіки, відображається весь спектр сучасних економічних цінностей суспільства (особливості та функції банківсько-фінансової системи, уряду, розподілу засобів виробництва, економічна політика тощо).

Уявлення та знання про економіку формуються вдома, в учбових закладах, на виробництві, у спілкуванні. Люди оточені економічними явищами, хоча вони й не розглядають кожен конкретну ситуацію як економічну. Спостерігаючи ситуацію на ринку, проглядаючи репортажі про безробіття, страйки, рекламні ролики тих чи інших товарів, спілкуючись з іншими, вони одночасно створюють свій світ економіки. Незалежно від того, чи приймають індивіди участь у формалізованому процесі навчання (спеціальні заняття економікою), на них впливає багато неформалізованих форм економічної освіти через телевізор, інші ЗМІ, учбовий заклад, спілкування.

В когнітивному компоненті економічна життєдіяльність людини відображена через використання не безпосередніх сприймань і уявлень з особистого досвіду, а знань опосередкованих і узагальнених, тобто таких, в яких інформація «стиснена», «відокремлена» від конкретного предмету відображення, що свідчить про творчу природу цього компоненту образу.

Афективний компонент образу «економічно успішної людини» являє собою ціннісно-емоційне ставлення індивідів до економічного успіху. Він пред-

ставлений в ціннісних економічних репрезентаціях як сукупність суб'єктивних емоційно забарвлених думок і оцінок різних сторін економічної діяльності. Емоційне є найважливішою структурою свідомості і мотивації поведінки. Емоційна напруга є рушійною силою перетворюючих стратегій людини. Тому не без перебільшення можна стверджувати, що в образі «економічно успішної людини» емоційна сторона є важливим фактором економічної активності особистості.

Дослідження в галузі економічної психології показують високий вплив на стратегію економічної поведінки позитивного чи негативного ставлення людини до таких економічних цінностей як власність, гроші, праця, багатство, матеріальні блага, матеріальне благополуччя тощо. Зокрема, в залежності від позитивного чи негативного ставлення до власності виникають такі стратегії економічної поведінки як невтримне прагнення до наживи, економічної і політичної влади, ставати засобом експлуатації або сприйматись як тягар, бути причиною заздрості, гордині. Економічні психологи стверджують, що «без знання і врахування особливостей сприймання власності і відношення до неї з боку «суб'єкта», різних груп населення неможливо проводити розумну економічну політику в країні» [11, 12]. Теж саме відмічається стосовно емоційного ставлення до грошей. О. С. Дейнека на основі емпіричних досліджень робить висновок про те, що гроші виступають як ціль (щастя) або мета, благополуччя або моральне зло, розвага або розвиток, відпочинок (комфорт) або праця (зарплата), капітал (ризик) або безпека, а також як сила, влада і свобода [7, с. 160]. О. І. Горбачовою і А. Б. Купрейченко емпірично встановлено, що у свідомості респондентів гроші асоціюються одночасно з полярними категоріями: свободою і залежністю, правдою і брехнею, справедливістю і несправедливістю, відповідальністю і безвідповідальністю тощо. Така двоїстість призводить до формування суперечливого, конфліктного відношення до грошей у значної частини населення, а це, у свою чергу, не може не позначитись на стратегіях їх економічної поведінки [6].

Конативний компонент образу «економічно успішної людини» є ключовим детермінантом економічної активності особистості, який відображаючи соціально-економічну ситуацію, виконує функцію стимулювання економічної поведінки суб'єкта. Фундаментальне значення в системі феноменів, які визначають стимулюючу функцію конативного компоненту має мотиваційно-потребова система. Існують дослідження, які показують зв'язок особливостей мотиваційного елемента свідомості з її економічною активністю. Зокрема, отримано дані позитивної кореляції оцінки студентами мотивації досягнень успіху з оцінками рівня ділової і економічної активності.

В літературі часто для описання конативного компоненту використовуються такі поняття як установки, стереотипи, спрямованість економічної поведінки, економічні мотиви, економічні інтереси тощо. Феномени, що відображаються в цих поняттях, визначають стратегії економічної поведінки в залежності від соціальних груп, носіями яких вони є.

Аналіз змісту структурних компонентів образу «економічно успішної людини» дав можливість побудувати його структурно-функціональну модель (рис. 1).

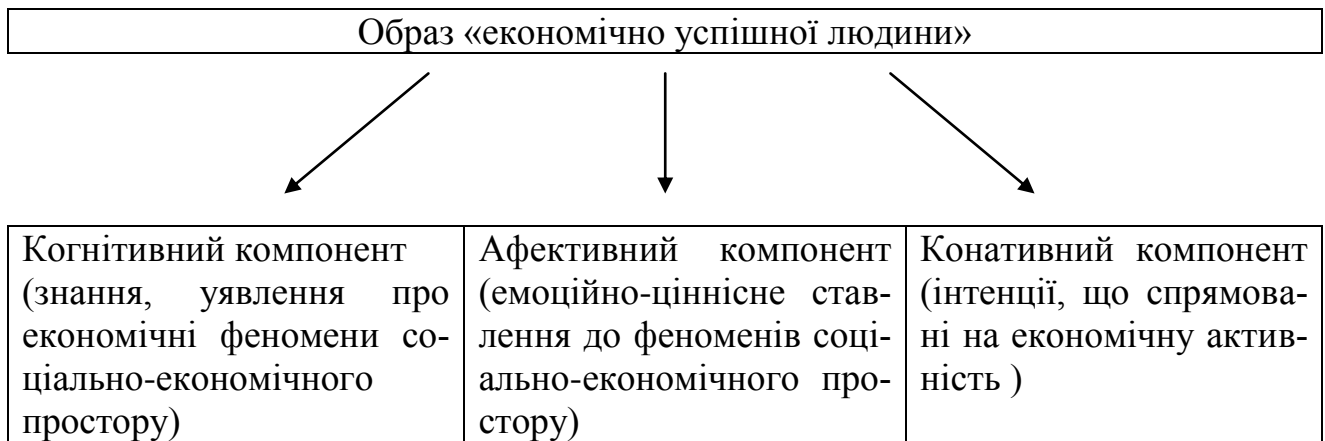


Рис.1. Структурно-функціональна модель образу «людини економічної».

Перше, на що ми звертаємо увагу в створеній нами концептуальній моделі образу «економічно успішної людини», – це існування в ній системного зв'язку структурних компонентів та їх взаємовплив, що підтверджується численними роботами економічних психологів. Так, в роботі Т. А. Нестика виявлено значні кореляції між ставленням до грошей (афективний компонент) та уявленнями економічної ситуації (когнітивний компонент) в груповій свідомості. В дослідженнях А. Л. Журавльова та А. Б. Купрейченко виявлено вплив уявлень про матеріальне благополуччя (когнітивний компонент) зі спрямованістю на економічну активність (конативний компонент). [9, с.150] В зв'язку з цим, слід наголосити, що жоден окремих компонент структури образу «економічно успішної людини» не може існувати і розвиватись окремо поза цілісністю образу, бо сама ця цілісність в реальності існує, розвивається, змінюється тільки цілком, тільки як цілісність, і змінюється за окремими лініями. «Лінія розвитку, пише С. Д. Максименко, – це не розвиток окремої підструктури складового елемента – це лінія, спрямування, в якому розвивається вся цілісна структура» [17, с.149].

Оскільки компоненти структури образу «економічно успішної людини» пов'язані в єдину систему, то важливим питанням в зв'язку з цим є визначення характеру взаємозв'язку компонентів структури, їх конфігурації. В дослідженнях науковців відмічається не тільки зміна змісту структурних компонентів образу «економічно успішної людини», але й характеру їх взаємозв'язку в залежності від віку. Так, І. С. Кон, досліджуючи індивідуально-психологічні особливості підлітків, відмічає, що у підлітковому віці домінуюче місце починає посідати конативний компонент як прагнення підлітка до самостійної економічної діяльності [13, с.56]. Саме це визначає конфігурацію структурних складових образу «економічно успішної людини», яка впливає на стратегії економічної поведінки підлітків.

Особливості стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини»

Питання стратегій творчого конструювання соціального образу тотожне питанню наявності соціальних груп, які б вирізнялись типами конфігурацій його структурних компонентів. Наприклад, ми можемо говорити про гендерні

або професійні особливості стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини», об'єднавши у різні типи конфігурації структурних складових образу характеристики в залежності від статевих або фахових відмінностей індивідів. Зокрема, дослідженнями російських економічних психологів виявлено особливості стратегій партнерства та конкуренції у бізнесі, які зумовлені належністю до гендерної групи [29, 30].

Є також дослідження, в яких показано зв'язок стратегій економічної поведінки з особливостями етнічних груп. Зокрема, О. Д. Короткіній вдалося статистично довести вплив культурної належності респондентів на особливості прийняття ними рішень при покупці товару. Так, представники традиційної культури були орієнтовані на якість, на оздоровче харчування, а також на утилітарні (термін зберігання) і естетичні характеристики товару. Представники сучасної культури орієнтовані, в першу чергу, на вартість товару, а в другу – на якість та оздоровче харчування [30, с. 589-614].

Залежність стратегій економічної поведінки від належності до вікової групи доведено багатьма емпіричними дослідженнями сучасних економічних психологів. Так Н. А. Журавльовою було встановлено, що орієнтацією на середньовиражене матеріальне благополуччя частіше характеризуються респонденти старших вікових груп, одружені, ті хто має дітей. Респонденти молодших вікових груп, не одружені, ті, що не мають дітей, з низьким рівнем освіти демонструють свою орієнтацію на досягнення високого рівня матеріального забезпечення [29, с. 405].

Принциповим для нашого дослідження є констатація зумовленості стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» особливостями економіко-психологічного простору різних соціальних груп. Економіко-психологічний простір людини є тим її зовнішнім світом, який виступає детермінантом конфігурації структурних складових цілісного образу, зумовлюючи особливості змісту як окремих його компонентів, так і всієї цілісності структури.

Концептуальна модель образу «економічно успішної людини», що визначена нами на основі основних положень, які викладено в змісті даного розділу, орієнтує дослідження на виявлення сутності закономірних зв'язків, які в ній репрезентовано. Цей рівень аналізу опосередковує зв'язок вихідного поняття «образу економічно успішної людини» з системою його реальних показників. Тому дана модель є концептуальною моделлю, яка організує безпосереднє вивчення реальних складових образу «економічно успішної людини» через залучення в коло дослідження емпіричних фактів. В якості засобу формування емпіричної бази єдиної теорії, в якій основні емпіричні показники теоретично інтерпретуються, застосовується емпірична його модель, що забезпечує подальший розвиток вихідних наукових абстракцій. Отже, емпіричний і теоретичний науковий апарат взаємодіють на основі єдності, яка забезпечується через процедуру операціоналізації, яка полягає у встановленні зв'язку концептуального апарату дослідження з його методичним інструментарієм.

Створюючи теоретичну концепцію образу «економічно успішної людини» та представляючи її в структурно-функціональній моделі, ми акцентуємо увагу на єдності теоретичного та емпіричного в психологічному дослідженні,

яка виявляється у наявності прямих та зворотних зв'язках між ними, що створює реальну динаміку наукового знання як цілісної самоорганізованої системи.

8.2. Емпіричне дослідження особливостей перцептивно-мислинневих стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» студентською молоддю

В цій частині розділу проаналізовано дані змістових характеристик структурних складових образу «економічно успішної людини», що отримано в результаті емпіричного дослідження на вибірці студентів Чернігівського національного технологічного університету, які впливають на стратегію економічної поведінки особистості, визначаючи її економічний (не)успіх.

Методологія емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження здійснювалось за програмою, в основу якої покладено побудовану на основі визначеної нами загальної теоретичної концепції емпіричну модель образу «економічно успішної людини».

Мета дослідження: проаналізувати змістові складові образу «економічно успішної людини» з точки зору їх значимості як параметрів успішності в сфері економічної життєдіяльності в умовах ринкової економіки.

Гіпотеза: критерієм вибору студентською молоддю значимих параметрів успішної діяльності в сфері економічної життєдіяльності в умовах ринкової економіки є відповідність їх підприємливості як цінності та творчої властивості особистості.

Відповідно до мети і гіпотези було визначено наступні *завдання* дослідження.

1. Визначити змістові характеристики образу «економічно успішної людини» студентської молоді за окремими його структурними компонентами.

2. Проаналізувати види конфігурації структурних складових образу «економічно успішної людини» студентів.

3. Визначити типи стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» студентської молоді.

Логіка емпіричного дослідження. Організація емпіричного дослідження включала розробку програми на основі емпіричної моделі, в основу якої було покладено концептуальну модель образу «економічно успішної людини», що спрямовувала подальше дослідження на отримання та аналіз реальних показників (емпіричних фактів) змістових характеристик його структурних складових. Важливим кроком дослідження, пов'язаним з побудовою емпіричної моделі, стало вибір методичного інструментарію, завдяки якому складові концептуальної моделі (когнітивна, афективна та конативна) конкретизуються у доступних для спостереження та вимірювання індикаторах. Для побудови емпіричної моделі дослідження абстрактні поняття концептуальної моделі переводяться в конкретні показники (індикатори), тобто відбувається процедура операціоналізації. Необхідною умовою вибору індикаторів є наявність зв'язку між індикатором і тією характеристикою, яку він виявляє. Індикатором може бути або сама характеристика, або якась її значення, або міра зміни цього значення. Для визначення індикаторів змісту структурних складових образу «економічно успішної людини» ми вибрали методику дослідження уявлень про економічно успішну людину Ю. Ф. Пачковського [28], що включає опитувальник з питаннями, відповіді на які дають можливість виявити

індикатори характеристик когнітивного, афективного та конативного компонентів образу «економічно успішної людини».

На виявлення когнітивного компоненту спрямовані питання про уявлення показників економічного успіху, його загальні чинники, можливості використання (наслідки) економічного успіху і перешкоди досягненню економічного успіху.

На виявлення афективного компоненту спрямовані питання щодо економічних відчуттів – тривоги за економічне майбутнє, задоволеності економічною ситуацією, економічного «оптимізму», економічного «песимізму», економічної безпорадності, задоволеності своїм матеріальним станом.

На виявлення конативного компоненту спрямовані питання про інтегральну самооцінку економічної успішності, очікування від здобуття економічного успіху, умовну особистісну «ціну» економічного успіху, пріоритети у діях з грошима.

Слід зазначити, що індикатори, в яких виявляються конкретні характеристики структурних складових образу «економічно успішної людини» можуть також визначати (виявляти) інші характеристики досліджуваного об'єкта, які зазвичай не є доступними спостереженню чи вимірюванню (латентні змінні).

Так, фіксуючи змістові характеристики структурних складових в цілісній структурі образу «економічно успішної людини», ми можемо говорити про творчу природу цього образу, яка виявляється у різних формах представленості цілісності цього образу різними індивідами чи групами досліджуваних. Творче конструювання нової економічної реальності в образі «економічно успішної людини» може відбуватись не тільки окремо кожним його структурним компонентом, але й загалом цілісною структурою образу, яка представлена специфічною багатовимірною змінною, тобто простором характеристик, які мають не тільки кількісні, але й якісні оцінки.

Принциповим для нашого дослідження є не тільки визначення змістових характеристик структурних складових в цілісній структурі образу «економічно успішної людини», але й з'ясування його творчої природи, яка полягає в конструюванні кожним структурним компонентом і загалом цілісною структурою образу нової реальності порівняно з тими об'єктами, з якими пов'язано цей образ. Особливості стратегій конструювання визначаються характеристиками суб'єкта відображення. В свою чергу, сконструйована реальність стає детермінантом нових характеристик суб'єкта – носія образу, впливаючи зворотно на особливості стратегій конструювання.

Отже, за допомогою методики Ю. Ф. Пачковського нами було здійснено операціоналізацію абстрактних понять в конкретні індикатори, в результаті чого отримано наступну емпіричну структурно-функціональну модель образу «економічно успішної людини».

В емпіричному дослідженні « образу економічно успішної людини» студентської молоді взяли участь 80 чоловік – юнаків і дівчат у віці переважно від 18 до 25 років. Вибірку склали студенти Чернігівського технологічного університету факультету соціальної роботи. Серед досліджуваних дівчат більше, ніж юнаків, що, загалом, відповідає тенденціям статевого розподілу у закладах освіти з підготовки професій «людина-людина».

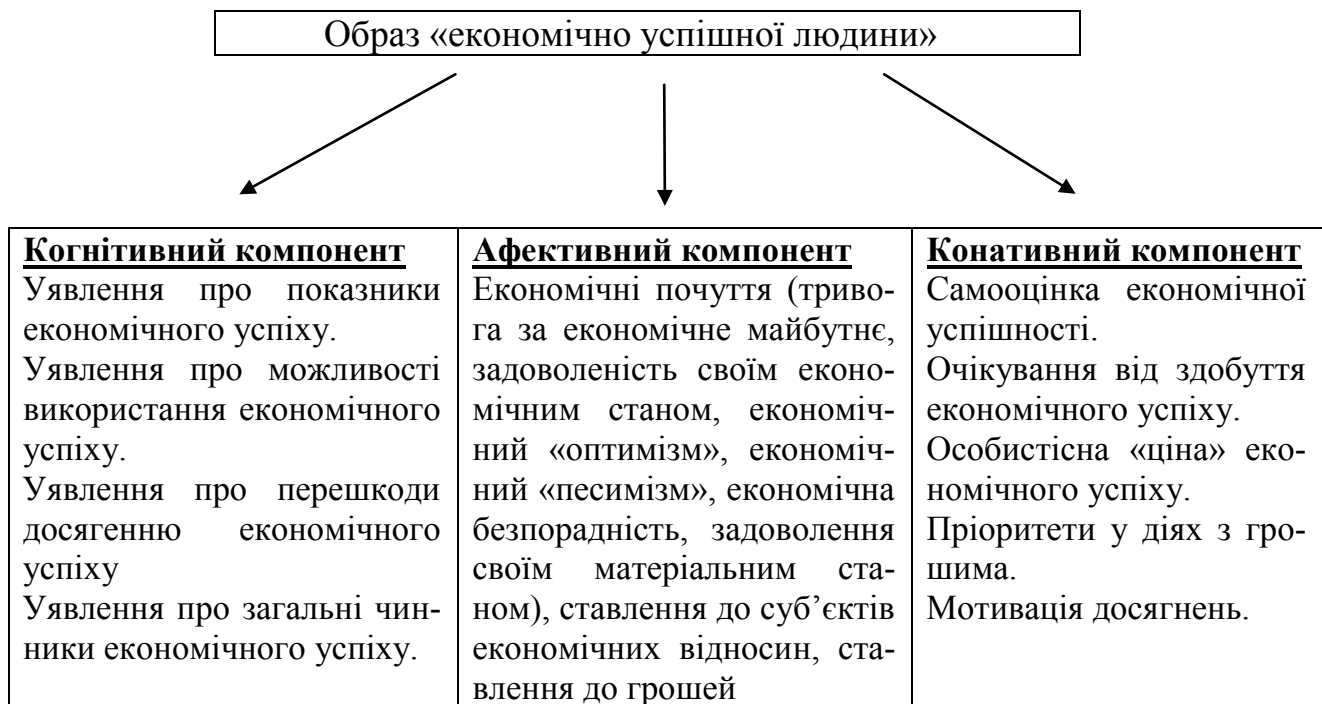


Рис. 2. Модель структурних компонентів образу «економічно успішної людини»

Дослідження першого етапу мало на меті визначити особливості та рівень сформованості змістових характеристик когнітивного, афективного та конативного компонентів образу «економічно успішної людини». *На другому етапі дослідження з'ясувалась творча природа образу «людини економічної»* як реконструктора економічних об'єктів, з якими він пов'язаний. Це здійснювалось через виявлення конфігурації структурних складових, що визначають особливості цілісної його структури та визначення їх типів. Щодо переважної кількості аспектів образу «економічно успішної людини» студентської молоді було отримано дані про особливості представленості вказаних аспектів в уявленні про ідеальний образ.

Відносно всього масиву даних було застосовано методи математичної статистики, зокрема реалізовано стратегії порівняльного і кореляційного аналізу.

Для обробки статистичних даних використано можливості комп'ютерної програми SPSS (версія 17,0).

Аналіз отриманих даних проводився за єдиною схемою.

1. Упорядкування шкал, поєднаних спільною тематикою за принципом рейтингування (від шкал, що отримали найбільшу кількість позитивних відповідей до шкал з найменшою кількістю таких відповідей).

2. Порівняльний аналіз розподілів відповідей на питання щодо самих себе та ідеальної людини, а також з метою визначення значущих відмінностей між розподілами відповідей здійснювався за критерієм χ^2 Пірсона або за ϕ^* - критерієм кутового перетворення Фішера. У випадку, коли мінімальне значення емпіричної частоти відповіді на питання становило менше рекомендованої для критерія χ^2 , виконувалась процедура об'єднання інтервалів групування шляхом сумачії їх частот.

3. Кореляційний аналіз зв'язків між тематичними шкалами анкети та самооцінкою економічної успішності, психологічними параметрами – за критерієм рангової кореляції r_s Спірмена.

4. Проведення контент-аналізу у випадку використання відкритих питань в анкеті, факторного аналізу з метою спрощення множини шкал певної тематичної спрямованості та виявлення латентних конструктів, що об'єднують шкали, а також кластерного аналізу – для типологізації досліджуваних.

5. В таблицях дані представлені переважно в процентній формі. Такий спосіб представлення даних зумовлено як типом використовуваних шкал (порядкових), так і необхідністю полегшення початкового аналізу даних у випадку співставлення вибірок різного об'єму. Процентні дані округлено до цілих чисел з метою підвищення їх наочності. З огляду на об'єми загальної і цільових вибірок (підвибірок), такий рівень округлення не може відобразитися на точності сприйняття отримуваних похідних результатів.

Аналіз змістових характеристик перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» студентської молоді

Аналіз особливостей когнітивних стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини». Когнітивний компонент образу «економічно успішної людини» являє собою знання та уявлення людини про економічні феномени, які пов'язані з її (не)успіхом в економічній сфері життєдіяльності. Це – економічні уявлення і знання про те, як функціонує економіка, уявлення про гроші, прибуток, банки, уявлення про багату і бідну людину, уявлення про особистісні характеристики економічно успішної людини тощо. В когнітивному компоненті образу «економічно успішної людини» відображається весь спектр сучасних економічних цінностей суспільства (особливості та функції банківсько-фінансової системи, уряду, розподілу засобів виробництва, економічна політика тощо), які існують на всіх рівнях життєдіяльності людини. Люди оточені економічними явищами, хоча вони й не розглядають кожну конкретну ситуацію як економічну. Уявлення та знання про економіку формуються вдома, в учбових закладах, на виробництві, у спілкуванні. Спостерігаючи ситуацію на ринку, проглядаючи репортажі про безробіття, страйки, рекламні ролики тих чи інших товарів, спілкуючись з іншими, вони одночасно створюють свій світ економіки. Незалежно від того, чи приймають індивіди участь у формалізованому процесі навчання (спеціальні заняття економікою), на них впливає багато неформалізованих форм економічної освіти через телевізор, інші ЗМІ, учбовий заклад, спілкування.

В когнітивному компоненті економічна життєдіяльність людини відображена не тільки через безпосередні сприймання і уявлення в особистому досвіді, але й через опосередковані і узагальнені знання, тобто такі, в яких інформація «стиснена», «відокремлена» від конкретного предмету відображення, що свідчить про автономність, можливість реконструктивного відображення об'єкту реальності в цьому компоненті образу.

Особливості уявлень студентів про загальні чинники економічного успіху. З-поміж інших когнітивних компонентів образу «людини економічної людини», уявленням про показники економічного успіху належить чільне – крєтеріально-цільове місце. У якій мірі економічний успіх залежить від тривалих цілеспрямованих зусиль та наполегливої праці, прояву здібностей людини (реалізації особистісних рис) або успішного збігу обставин? Чи відрізняються уявлення про економічний успіх від того, хто є «автором» успіху – сам досліджуваний чи «ідеально підприємлива людина»? Відповідь на ці питання ми намагались отримати, проаналізувавши результати відповідей студентів на наступні питання опитувальника Ю. Ф. Пачковського: «уявлення про загальні чинники економічного успіху», «уявлення про показники економічного успіху», «уявлення про перешкоди економічному успіху», «уявлення про наслідки економічного успіху». Показники уявлень студентів про загальні чинники економічного успіху особистості представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Уявлення про загальні чинники економічного успіху (%), n=80

Економічний успіх – це:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Результат тривалих цілеспрямованих зусиль та наполегливої праці	4	4	8	30	54	4	3	11	15	67	19,6**
Прояв здібностей людини, реалізація особистісних рис	3	7	13	41	36	4	7	9	28	52	16,5**
Наслідок успішного збігу обставин	17	21	20	31	11	21	14	26	25	14	9,8*

Примітка. Значущі відмінності за критерієм χ^2 між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком * – у випадку $p \leq 0,05$, або ** – у випадку $p \leq 0,01$, за умови $df = 4$.

Рейтинг чинників економічного успіху для опитуваних (за критерієм прийнятності, обрахованого як сума відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні») виглядає так: на першому місці такий чинник, як тривалі цілеспрямовані зусилля та наполеглива праця (84 % опитаних), на другому – здібності людини, її особистісні риси (77%), на третьому – успішний збіг об-

ставин (42%). Найбільше впевнених (тих, що відповіли «так») прихильників у чинника «тривалі цілеспрямовані зусилля та наполеглива праця» (54%), найменше в «успішного збігу обставин» (11%).

Рейтинг чинників економічного успіху для «ідеально підприємливої людини» не відрізняється від рейтингу, обчисленого для самооціночних даних. Разом з тим, встановлено статистично значущі відмінності (за критерієм χ^2) у характері розподілу відповідей за всіма чинниками, в залежності від «авторства» економічного успіху. Щодо «ідеально підприємливої людини», на відміну від самого себе, більше досліджуваних дають впевнені відповіді.

Уявлення студентів про показники економічного успіху. Дані, наведені в таблиці 2, дозволяють встановити рейтинг показників економічного успіху для опитуваних (за критерієм прийнятності, обрахованого як сума відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні»): нерухомість, що приносить прибуток; власний бізнес; капітал, вкладений в прибутковий бізнес; престижна робота; великий рахунок в банку; великий пакет високоприбуткових цінних паперів; наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто, тощо; життя у внутрішній злагоді з собою та оточуючими; задоволеність від володіння отриманими благами; цікаве коло спілкування; відсутність почуття нереалізованості, непотрібності. Для опитуваних характерна пріоритетність власне економічних показників економічного успіху (бізнес, капітал, нерухомість, тощо) над психологічними (спілкування, задоволеність). Рейтинг показників економічного успіху для «ідеально підприємливої людини» суттєво не відрізняється від рейтингу, обчисленого для самооціночних даних. Але, якщо перейдемо до попарного порівняння відповідей опитуваних щодо себе та «ідеально підприємливої людини», то можемо виявити по певним показникам статистично значущі відмінності (за критерієм χ^2 Пірсона) стосовно таких показників економічного успіху як: великий пакет високоприбуткових цінних паперів, нерухомість, що приносить прибуток, великий рахунок в банку, наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто, капітал, вкладений в прибутковий бізнес та відсутність почуття нереалізованості, непотрібності, більше опитуваних дають впевнені ствердні відповіді («так») саме стосовно ідеалу, а не стосовно себе. Щодо решти показників економічного успіху розподіли відповідей відносно самого себе та ідеалу статистично співпадають (за критерієм χ^2).

Отже, за уявленнями студенської молоді, економічний успіх залежить, щонайперше, від тривалих цілеспрямованих зусиль та наполегливої праці і прояву здібностей людини. Думка про «успішний збіг обставин» як чинник економічного успіху має значно менше прихильників. Пріоритетність чинників економічного успіху не залежить від того, хто є «автором» успіху – сам досліджуваний чи «ідеально підприємлива людина». Разом з тим, щодо ідеалу, на відміну від самого себе, більше досліджуваних дають впевнені відповіді.

Правомірне питання про зв'язок показників економічного успіху між собою та виявлення базових латентних конструктів, які б поглиблювали та спрощували загальну картину параметрів економічного успіху. Для досягнення вказаної мети нами застосовано факторний аналіз – «статистичну процедуру, що використову-

ється для виявлення відносно невеликої кількості глибинних (таких, що явно не спостерігаються) конструктивів, які можна використати для репрезентації зв'язків між багаточисельними змінними доступними спостереженню».

Таблиця 2

Уявлення про показники економічного успіху (%), n=80

Показником економічного успіху є:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто, тощо	5	13	13	35	34	4	11	12	21	52	21,3**
Великий рахунок в банку	6	10	11	37	36	3	6	10	23	58	29,4**
Великий пакет високоприбуткових цінних паперів	6	7	17	39	31	2	4	13	22	59	46,1**
Капітал, вкладений в прибутковий бізнес	1	6	13	34	46	1	4	9	20	66	23,1**
Нерухомість, що приносить прибуток	2	3	9	36	50	0	3	11	16	70	31,8**
Престижна робота	3	6	12	26	53	4	6	15	16	59	9,4
Цікаве коло спілкування	7	17	16	27	33	9	10	22	25	34	7,6
Власний бізнес	2	3	13	27	55	2	2	10	19	67	8,4
Життя у внутрішній згоді з собою та оточуючими	7	10	16	27	40	7	10	21	22	40	3,3
Задоволеність від володіння отриманими благами	7	8	20	28	37	6	7	16	23	48	6,1
Відсутність почуття нереалізованості, непотрібності.	18	15	23	21	23	19	8	22	18	33	11,8*

Примітка: Значущі відмінності за критерієм χ^2 між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком * - у випадку $p \leq 0,05$, або ** - у випадку $p \leq 0,01$, за умови $df = 4$.

Фактори є гіпотетичними змінними, що описують рівень взаємозв'язку аналізованих змінних. Сміслові значення фактора складається з визначальних влас-

тивостей тих змінних, які мають високі навантаження по даному фактору. Факторний аналіз дозволяє обґрунтовувати гіпотези відносно базових вимірів, що лежать в основі сукупності зв'язаних змінних. Це метод для визначення мінімального числа таких вимірів, необхідних для пояснення мінливості сукупності змінних.

Факторизація показників економічного успіху проведена методом головних компонент, обернення (поворот) перших 3 факторів, що пояснюють 56,8% загальної дисперсії, здійснювалось за процедурою varimax. Навантаження на кожен знайдений фактор, внесок фактора у загальну дисперсію, факторні навантаження по кожній шкалі представлено в таблиці 3. Навантаження, що утворюють фактор, виділено в таблиці сірим кольором. Критерій значущості навантажень встановлено на рівні 0,4.

Таблиця 3

**Показники економічного успіху
Матриця факторних навантажень після varimax-повороту**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Навантаження:	3,452	1,794	0,999
Внесок в сумарну дисперсію (%):	31,379	16,313	9,084
Власний бізнес	0,560	-0,301	0,191
Великий рахунок в банку	0,712	-0,049	0,194
Великий пакет високоприбуткових цінних паперів	0,706	0,042	-0,159
Капітал, вкладений в прибутковий бізнес	0,771	-0,073	-0,057
Нерухомість, що приносить прибуток	0,656	-0,160	-0,172
Престижна робота	0,369	-0,644	0,074
Цікаве коло спілкування	0,034	-0,789	-0,145
Життя у внутрішній злагоді з собою та оточуючими	-0,048	-0,831	-0,059
Задоволеність від володіння отриманими благами	0,125	-0,721	-0,004
Наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто, тощо	0,377	-0,372	0,433
Відсутність почуття нереалізованості, неоптимальності	0,178	-0,230	-0,813

За першим фактором, який ми назвали «Диференційні економічні показники економічного успіху» (31,4% дисперсії) значущі навантаження мають найпоширеніші показники економічного успіху: «великий рахунок в банку», «великий пакет високоприбуткових цінних паперів», «капітал, вкладений в прибутковий бізнес», «нерухомість, що приносить прибуток», «власний бізнес».

За другим фактором, інтерпретованим як «Диференційні психологічні показники економічного успіху», (16,3% дисперсії) значущі навантаження зі знаком «мінус» мають шкали: «престижна робота», «цікаве коло спілкування», «життя у внутрішній згоді з собою та оточуючими», «задоволеність від володіння отриманими благами».

До третього фактора, «Інтегральні показники економічного успіху (економічні та психологічні)» (9,1% дисперсії) із значущими навантаженнями увійшли 2 шкали: «наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто, тощо» та «відсутність почуття нереалізованості, непотрібності».

Таким чином, маємо вагомі аргументи вважати досліджуваний простір показників тривимірним.

Підсумовуючи, зазначимо, що для студентської молоді характерна пріоритетність власне економічних показників економічного успіху над, умовно кажучи, психологічними. Найпоширенішими показниками економічного успіху (як для самого себе, так і для «ідеально підприємливої людини») є нерухомість, що приносить прибуток; власний бізнес; капітал, вкладений в прибутковий бізнес; престижна робота; великий рахунок в банку; великий пакет високоприбуткових цінних паперів; наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто. Щодо 6 із 11 досліджуваних показників більше опитуваних дають впевнені ствердні відповіді («так») стосовно ідеалу, а не стосовно себе.

Серйозного впливу уявлення про показники економічного успіху зазнають від віку, мінімального – від змісту отримуваної освіти та статі респондентів.

Факторний аналіз показників економічного успіху виявив 3 фактори, що пояснюють 56,8% загальної дисперсії:

1. «Диференційні економічні показники економічного успіху», який склали власне економічні показники економічного успіху;

2. «Диференційні психологічні показники економічного успіху» до якого увійшли іміджеві, комунікативні, гедоністичні та аутокомфортні показники;

3. «Інтегральні показники економічного успіху» – наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто та відсутність почуття нереалізованості, непотрібності. Отже, досліджуваний простір показників економічного успіху є тривимірним.

Уявлення про перешкоди досягненню економічного успіху. Користуючись таблицею 4, знайдемо суму відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні» стосовно кожної перешкоди досягненню економічного успіху і проранжуємо уявлення про перешкоди за критерієм їх прийнятності, від найбільш, до найменш поширених. Отримаємо такий ряд перешкод досягненню економічного успіху (щодо самого себе): нестача зусиль (79% опитуваних), відсутність хорошої освіти (70%), державна політика (64%), несприят-

ливий збіг обставин (58%), сімейні негаразди (55 %), класова приналежність (42%).

Таблиця 4

Уявлення про перешкоди досягненню економічного успіху (%), n=80

Може стати на перешкоді досягненню економічного успіху:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Державна політика	8	12	16	37	27	8	7	20	28	37	12,9*
Сімейні негаразди	11	16	18	33	22	12	16	27	24	21	7,9
Класова приналежність	11	18	29	28	14	12	16	27	23	22	6,4
Несприятливий збіг обставин	8	16	18	37	21	10	15	23	28	24	6,8
Відсутність хорошої освіти	7	9	14	32	38	7	10	16	25	42	3,0
Недостача зусиль	5	5	11	36	43	6	6	13	28	47	4,0

Примітка: Значущі відмінності за критерієм χ^2 між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком * - у випадку $p \leq 0,05$, або ** - у випадку $p \leq 0,01$, за умови $df = 4$.

Упорядкований ряд перешкод досягненню економічного успіху щодо ідеально підприємливої людини статистично тотожний ряду перешкод відносно самих досліджуваних. Окрім того, розподіли відповідей відносно перешкод «для себе» і «для ідеалу» у більшості своїй співпадають. Лише «державну політику» досліджувані вважають більш значущою перешкодою для «ідеально підприємливої людини» (критерієм χ^2).

За результатами факторного аналізу змінних, пов'язаних із уявленнями про перешкоди досягненню економічного успіху, виявлено тривимірну факторну структуру, що пояснює 70,1% загальної дисперсії змінних (табл. 5).

У перший фактор – «Зовнішні особистісні перешкоди» (37,1% дисперсії), із значущими навантаження увійшли змінні, що відображають перешкоди: «сімейні негаразди», «несприятливий збіг обставин», «класова приналежність».

У другий фактор, який отримав назву «внутрішні особистісні перешкоди» (19,5% дисперсії), із значущими навантаженнями увійшли дві змінних: «відсутність хорошої освіти» та «недостача зусиль».

У третьому факторі, інтерпретованому як «зовнішні неособистісні перешкоди» (13,5% дисперсії), значуще навантаження має лише одна змінна – «державна політика».

Таблиця 5

Перешкоди досягненню економічного успіху
Матриця факторних навантажень після varimax-повороту

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Навантаження:	2,223	1,169	0,813
Внесок в сумарну дисперсію(%):	37,053	19,481	13,549
Сімейні негаразди	0,865	-0,089	-0,095
Класова приналежність	0,559	-0,298	0,323
Несприятливий збіг обставин	0,656	0,016	0,426
Відсутність хорошої освіти	0,034	-0,873	0,076
Недостача зусиль	0,156	-0,809	0,065
Державна політика	0,109	-0,106	0,920

Підсумовуючи, звернемо увагу на те, що найбільше досліджуваних вказують на такі перешкоди економічного успіху, подання яких залежить, перш за все, від них самих - недостачу зусиль і відсутність хорошої освіти. Це може свідчити про переважну роль внутрішнього локусу контролю щодо економічного успіху. Рейтинг перешкод досягненню економічного успіху щодо ідеально підприємливої людини статистично тотожний упорядкованому ряду перешкод відносно самих досліджуваних, а розподіли відповідей відносно перешкод «для себе» і «для ідеалу» у більшості своїй співпадають.

Стать, вік, фах, за яким навчаються студенти, пов'язані з деякими уявленнями про «свої» перешкоди досягненню економічного успіху.

Уявлення про умови досягнення економічного успіху. Для аналізу уявлень студентської молоді про умови, що сприяють досягненню економічного успіху, нами відібрано 17 внутрішніх і зовнішніх факторів (табл. 6), щодо впливовості яких досліджувані висловили свою думку. Рейтинг від найбільш впливових до найменш впливових умов стосовно власного економічного успіху має такий вигляд: відповідний рівень освіти – 91%, міцне здоров'я – 89%, культура поведінки – 87%, стартовий капітал – 85%, життєвий досвід – 83%, позитивний імідж людини – 82%, стабільність у суспільстві – 81%, відповідний статус у суспільстві – 76%, везіння в житті – 76%, особисті знайомства, протекція – 76%, знання психології людей – 73%, приємна зовнішність – 65%, щастя в особистому житті – 63%, лобювання власних інтересів – 60%, приналежність до жіночої статі – 30%, приналежність до чоловічої статі – 27%, сповідування християнських цінностей і моралі – 28%. Упорядкований ряд чинників економічного успі-

ху щодо ідеально підприємливої людини статистично тотожний ряду чинників відносно самих досліджуваних.

Таблиця 6

Уявлення про умови досягнення економічного успіху (%)

Є важливим для досягнення економічного успіху:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Міцне здоров'я	2	5	4	27	62	2	2	8	26	62	7,4
Везіння в житті	3	9	12	37	39	3	10	13	30	44	3,6
Приємна зовнішність	5	14	16	38	27	6	10	19	26	39	16,1*
Знання психології	5	6	16	31	42	5	6	17	27	45	1,1
Особисті знайомства, протекція	3	6	15	42	34	3	4	15	30	48	12,0*
Життєвий досвід	3	5	9	36	47	2	4	11	30	53	2,9
Відповідний рівень освіти	1	4	4	30	61	1	3	10	23	63	10,1*
Культура поведінки	2	3	8	35	52	2	7	12	28	51	8,4
Позитивний імідж	1	4	13	38	44	1	5	14	26	54	8,6*
Стабільність у суспільстві	3	4	12	39	42	2	6	13	30	49	5,5
Стартовий капітал	2	4	9	30	55	2	3	11	24	60	3,2
Лобювання власних інтересів	3	5	32	38	22	4	7	29	25	35	16,0*
Відповідний статус у суспільстві	3	6	15	42	34	2	5	15	31	47	10,1*
Приналежність до чоловічої статі	34	18	21	13	14	26	16	28	14	16	5,6
Приналежність до жіночої статі	25	18	27	14	16	23	17	30	11	19	3,9
Щастя в особистому житті	10	11	16	30	33	8	12	21	26	33	2,0
Сповідування християнських цінностей і моралі	24	16	32	16	12	20	16	31	15	18	4,7

Розподіли відповідей відносно умов досягнення економічного успіху «для себе» і «для ідеалу» співпадають щодо 11-ти із 17-ти факторів. Значущі відмін-

ності (за критерієм χ^2) виявлено у розподілі відповідей про такі умови як «приємна зовнішність», «особисті знайомства, протекція», «лобіювання власних інтересів», «позитивний імідж», «відповідний статус у суспільстві», «відповідний рівень освіти».

Застосуємо факторний аналіз для прояснення зв'язку умов економічного успіху між собою та виявлення базових латентних конструктів, які б поглиблювали та спрощували загальну картину параметрів впливу на економічний успіх. Факторизація проведена методом головних компонент, обернення (поворот) перших 5 факторів, що пояснюють 57,2% загальної дисперсії, здійснювалось методом varimax. Навантаження на кожен знайдений фактор, внесок фактора у загальну дисперсію, факторні навантаження по кожній шкалі представлено в таблиці 3.20. Навантаження, що утворюють фактор, виділено в таблиці сірим кольором. Критерій значущості навантажень встановлено: для першого фактора на рівні 0,44, для наступних – 0,4.

Таблиця 7

**Уявлення про умови досягнення економічного успіху.
Матриця факторних навантажень після varimax-повороту**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Навантаження:	4,523	1,963	1,196	1,028	1,016
Внесок в сумарну дисперсію (%):	26,605	11,545	7,038	6,048	5,977
Життєвий досвід	0,447	0,002	0,310	-0,377	-0,108
Відповідний рівень освіти	0,746	0,042	0,052	-0,082	-0,157
Культура поведінки	0,737	-0,053	0,052	-0,082	-0,157
Позитивний імідж людини	0,702	0,004	0,019	-0,029	-0,237
Стабільність у суспільстві	0,503	-0,213	0,309	-0,150	-0,164
Приналежність до чоловічої статі	-0,136	-0,774	0,011	-0,022	-0,075
Приналежність до жіночої статі	-0,155	-0,587	0,068	-0,418	0,012
Щастя в особистому житті	0,141	-0,560	0,437	-0,084	-0,012
Сповідування християнських цінностей і моралі	0,234	-0,722	0,078	0,065	-0,096
Міцне здоров'я	0,427	-0,048	0,718	0,025	-0,055

Везіння в житті	-0,053	-0,106	0,739	-0,209	-0,181
Приємна зовнішність	-0,045	-0,158	0,428	-0,070	-0,660
Стартовий капітал	0,192	0,113	0,238	-0,625	-0,184
Відповідний статус у суспільстві	0,179	-0,208	-0,031	-0,727	-0,053
Лобіювання власних інтересів	0,296	-0,370	-0,099	-0,155	-0,428
Знання психології людей	0,261	0,017	0,046	-0,067	-0,811
Особисті знайомства, протекція	0,274	-0,072	0,177	-0,384	-0,457

Проінтерпретуємо фактори. Всі вони – уніполярні, що найімовірніше є наслідком процедури збору первинних даних (відсутності шкал, антонімічних за змістом, окрім, в певному сенсі, шкал приналежності до чоловічої/жіночої статі).

По першому фактору, який ми назвали «акумуляована компетентність» (26,6% дисперсії) значущі навантаження мають шкали: «життєвий досвід», «відповідний рівень освіти», «культура поведінки», «позитивний імідж людини», «стабільність у суспільстві».

По другому фактору, інтерпретованому як «незалежність від обмежень», (11,5% дисперсії) значущі навантаження зі знаком «мінус» мають шкали: «приналежність до чоловічої статі», «приналежність до жіночої статі», «щастя в особистому житті», «сповідування християнських цінностей і моралі».

По третьому фактору, названому «біографічні передумови» (7% дисперсії) значущі навантаження мають шкали: «міцне здоров'я», «везіння в житті», «приємна зовнішність».

По четвертому фактору – «особисті соціально-економічні умови старту» (6% дисперсії) значущі навантаження із знаком «мінус» мають шкали: «відповідний статус у суспільстві», «стартовий капітал».

По п'ятому фактору, ідентифікованому як «самопросування» (6% дисперсії) значущі навантаження із знаком «мінус» мають шкали: «лобіювання власних інтересів», «особисті знайомства, протекція», «знання психології людей».

Таким чином, ми встановили базові латентні фактори впливу на досягнення економічного успіху та їх вагомість. Ряд, від найбільш вагомих до найменш вагомих, виглядає так: «акумуляована компетентність», «незалежність від обмежень», «біографічні передумови», «особисті соціально-економічні умови старту», «самопросування».

Отже, переважна більшість досліджуваних (від 91% до 81%) вважають важливими для досягнення власного економічного успіху відповідний рівень освіти, міцне здоров'я, культуру поведінки, стартовий капітал, життєвий досвід, позитивний імідж, стабільність у суспільстві.

Розподіли відповідей відносно умов економічного успіху «для себе» і «для ідеалу» співпадають щодо більшості з них. Значущі відмінності виявлено у розподілі відповідей про такі умови як «приємна зовнішність», «особисті знайомства, протекція», «лобіювання власних інтересів», «позитивний імідж», «відповідний статус у суспільстві», «відповідний рівень освіти».

Уявлення про можливості використання економічного успіху. Анкетне питання: «З чим, на Вашу думку, пов'язаний економічний успіх?» спрямоване на отримання від досліджуваних інформації, близької до інформації про показники економічного успіху, але не тотожної їй. Зазначене питання орієнтоване, швидше, не на «симптоми» успіху, а на різні можливості користування його результатами або наслідками, на утилізаційний аспект економічного успіху. Отримані на це питання дані представлено в таблиці 8.

Таблиця 8

Уявлення про можливості використання економічного успіху (%)

Економічний успіх пов'язаний із:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Можливістю вільно подорожувати	13	19	20	23	25	9	14	24	18	35	10,7*
Можливістю вільно та суттєво допомагати близьким	2	4	10	21	63	4	6	21	23	46	23,2**
Можливістю робити пожертвування	3	7	18	31	41	5	13	25	16	41	21,5**
Можливістю не замислюватися про майбутнє	11	18	19	18	34	10	8	25	17	40	13,0*
Можливістю жити там, де забажаєш	3	6	15	27	49	3	5	19	18	55	7,1
Модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі	9	22	13	27	29	7	11	20	19	43	24,7**

Візьмемо дані з цієї таблиці і проаналізуємо така, щоб знайти суму відсотків опитуваних, які відповіли «так» і «швидше так, ніж ні» стосовно кожного уявлення про можливості використання економічного успіху і проранжуємо ці

уявлення за критерієм їх прийнятності, від найбільш, до найменш поширених. Отримаємо такий ряд «утилізації» економічного успіху (щодо самого себе):

1. Можливість вільно та суттєво допомагати близьким – 84%.
2. Можливість жити там, де забажаєш – 76%.
3. Можливість робити пожертвування – 72%.
4. Модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі – 56%.
5. Можливість не замислюватися про майбутнє - 52 %.
6. Можливість вільно подорожувати - 48%.

Упорядкований ряд уявлень про використання економічного успіху щодо ідеально підприємливої людини має такий вигляд:

1. Можливість жити там, де забажаєш – 73 %.
2. Можливість вільно та суттєво допомагати близьким – 69%.
3. Модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі – 62%.
4. Можливість робити пожертвування – 57%.
5. Можливість не замислюватися про майбутнє – 57%.
6. Можливість вільно подорожувати – 53%.

Більше студентів стосовно себе, а не стосовно ідеально підприємливої людини, погоджуються з уявленнями про такі можливості використання економічного успіху як можливість допомагати близьким і можливість робити пожертвування.

Якщо ж порівнювати повні розподіли відповідей на питання про використання економічного успіху стосовно ідеально підприємливої людини і самих себе, то виявиться, що по всім можливостям використання, окрім можливістю жити там, де забажаєш, існують значущі відмінності за критерієм χ^2 .

Дані щодо факторної структури результатів від здобуття економічного успіху наведено у таблиці 9.

Таблиця 9

Наслідки від здобуття економічного успіху
Матриця факторних навантажень після varimax-повороту

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Навантаження:	2,434	0,996	0,829
Внесок в сумарну дисперсію (%):	40,559	16,601	13,814
Можливістю вільно подорожувати	0,902	-0,127	-0,055
Модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі	0,722	-0,119	-0,374
Можливістю вільно та суттєво допомагати близьким	0,151	-0,669	-0,393
Можливістю робити пожертвування	0,093	-0,885	0,032
Можливістю не замислюватися про майбутнє	0,304	0,017	-0,689
Можливістю жити там, де забажаєш	0,057	-0,226	-0,843

Факторна структура складається із трьох факторів, що пояснюють 70,1% загальної дисперсії змінних. Критерій значущості навантажень – 0,6. Перший фактор – «зміна якості/стандарту споживання» (40,6% дисперсії) склали такі наслідки економічного успіху як «модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі» та «можливість вільно подорожувати». У другий фактор «зростання рівня альтруїзму» (16,6% дисперсії) увійшли можливості «вільно та суттєво допомагати близьким» та «робити пожертвування». Нарешті, третій фактор, ідентифікований як «життя без проблем» (13,8% дисперсії) склали змінні, пов'язані із можливостями «не замислюватися про майбутнє» і «жити там, де забажаєш».

Таким чином, рейтинговий ряд «утилізації» економічного успіху (щодо самого себе) такий: можливість вільно та суттєво допомагати близьким, можливість жити там, де забажаєш, можливість робити пожертвування, модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі, можливість не замислюватися про майбутнє, можливість вільно подорожувати.

Отже, аналіз особливостей когнітивних стратегій конструювання образу «економічно успішної людини», що здійснювався через вивчення уявлень студентів про параметри економічної успішності, засвідчив, що для студентської молоді характерна пріоритетність власне економічних параметрів економічного успіху над, умовно кажучи, психологічними (критеріями економічного успіху найбільш часто вказувались: нерухомість, що приносить прибуток; капітал, вкладений в прибутковий бізнес; престижна робота; великий рахунок в банку; престижного авто тощо). Уявлення про такі параметри економічного успіху як які пов'язано з «тривалі цілеспрямовані і зусилля людини та наполеглива праця, прояв здібностей людини» студенти пов'язують здебільш не особисто з собою, а з успішною людиною в ідеалі.

Аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» за його афективною складовою. Емоційне є найважливішою структурою свідомості, в якій емоційна напруга є сильною мотивацією поведінки та рушійною силою перетворюючих стратегій людини. Тому не без перебільшення можна стверджувати, що емоційне ставлення до економічного успіху людини є важливим фактором її економічної активності. Саме тому метою нашого дослідження було визначення аналізу особливостей емоційно-ціннісного ставлення студентської молоді до економічно успішної людини, а також визначення спектру економічних почуттів та їх спрямованість.

Емоційне ставлення людини до економічного успіху визначається нами як сукупність суб'єктивних емоційно забарвлених думок і оцінок різних сторін економічної діяльності, яка представлена в різних ціннісних економічних репрезентаціях.

Дослідження в галузі економічної психології показують високий вплив на стратегію економічної поведінки позитивного чи негативного ставлення людини до таких економічних цінностей як власність, гроші, праця, багатство, матеріальні блага, матеріальне благополуччя тощо. Зокрема, в залежності від позитивного чи негативного ставлення до власності виникають такі стратегії економічної поведінки як невимірне прагнення до наживи, економічної і політичної

влади, ставати засобом експлуатації або сприйматись як тягар, бути причиною заздрості, гордині. Економічні психологи стверджують, що «без знання і врахування емоційно-ціннісного сприймання власності і відношення до неї з боку «суб'єкта», різних груп населення неможливо проводити розумну економічну політику в країні» [6; 10]. Теж саме відмічається стосовно емоційного ставлення до грошей. О. С. Дейнека на основі емпіричних досліджень робить висновок про те, що гроші виступають як ціль (щастя) або мета, благополуччя або моральне зло, розвага або розвиток, відпочинок (комфорт) або праця (зарплата), капітал (ризик) або безпека, а також як сила, влада і свобода [7, с. 160] О. І. Горбачевою і А. Б. Купрейченко емпірично встановлено, що у свідомості респондентів гроші асоціюються одночасно з полярними категоріями: свободою і залежністю, правдою і брехнею, справедливістю і несправедливістю, відповідальністю і безвідповідальністю тощо. Така двоїстість призводить до формування суперечливого, конфліктного відношення до грошей у значної частини населення, а це, у свою чергу, не може не позначитись на стратегіях їх економічної поведінки [6].

Для отримання емпіричних даних було застосовано наступні методики: методика Б. І. Додонова «Емоційна спрямованість» (модифікована О. Дейнекою) [7]; методики досліджень уявлень про економічно успішну людину Ю. Ф. Пачковського [28], зокрема блоку таких питань: «задоволеність економічним сьогоденням», «тривога за економічне майбутнє», «почуття економічного песимізму»; методики соціально-психологічного дослідження економічної свідомості особистості А. Л. Журавльова, А. Б. Купрейченко [8], які стосуються оцінки таких економічних факторів як «багатство», «власність», «робота», «матеріальна забезпеченість», «творчість», «активне життя», «упевненість в собі», «самоконтроль», «чесність», «заповзятість», «відповідальність», «незалежність», «раціоналізм», а також питання, які стосуються ставлення до грошей.

Аналіз поширеності економічних почуттів.

Які специфічні почуття відносно економічних реалій переважають у наших досліджуваних? На основі даних таблиці 10 звичним способом об'єднаємо позитивні («так» і «швидше так, ніж ні») відповіді стосовно характерності почуттів для самих себе та для ідеально успішної людини. Таким способом упорядкований ряд характерних почуттів «для самих себе» матиме такий вигляд: тривога за економічне майбутнє – 74%; економічний «оптимізм» - 56%; задоволення своїм матеріальним станом – 49%; економічна безпорадність – 32%; задоволеність економічним сьогоденням – 32%; економічний «песимізм» - 23%.

Упорядкований ряд щодо характерності почуттів для ідеально успішної людини має дещо інший вигляд: економічний «оптимізм» - 70%; задоволення своїм матеріальним станом - 68%; тривога за економічне майбутнє - 68%; задоволеність економічним сьогоденням – 47%; економічна безпорадність - 21%; економічний «песимізм»-19%.

У самих студентів спектр почуттів, як бачимо, має одну домінанту – тривогу за економічне майбутнє, яку переживає переважна більшість опитаних. Разом з тим, кожен другий студент так чи інакше відчуває економічний оптимізм і задоволення своїм матеріальним станом. Стосовно почуттів ідеально успішної

людини більшість студентів вважають, що для неї характерні переживання економічного оптимізму, задоволення своїм матеріальним станом і, поряд із цими позитивними почуттями, переживання тривоги за економічне майбутнє. Якщо ж порівняти повні розподіли відповідей на питання про характерність почуттів стосовно самих себе та ідеально успішної людини, то виявиться, що тільки рівень економічного песимізму у них статистично однаковий (критерій χ^2), за іншими економічними почуттями існують суттєві відмінності і найзначніші з них - щодо задоволеності своїм матеріальним станом та почуттям економічного оптимізму (табл. 10).

Таблиця 10

Поширеність економічних почуттів (%)

Характерні такі почуття:	Особисто для Вас					Для ідеально успішної людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Тривога за економічне майбутнє	5	7	14	43	31	9	10	13	21	47	33,6**
Задоволеність економічним сьогоденням	24	29	15	18	14	21	19	13	22	25	16,6**
Економічний «оптимізм»	6	12	26	39	17	4	6	20	25	45	50,2**
Економічний «песимізм»	21	26	30	16	7	28	27	26	13	6	4,4
Економічна безпорадність	16	22	30	20	12	31	27	21	11	10	26,1**
Задоволення своїм матеріальним станом	19	19	13	37	12	7	11	14	22	46	82,8**

Як показано на таблиці, самооцінка економічної успішності позитивно корелює з почуттями економічного оптимізму ($r_s = 0,253$; $p \leq 0,01$), задоволеності своїм матеріальним станом ($r_s = 0,217$; $p \leq 0,01$), задоволеності економічним сьогоденням ($r_s = 0,137$; $p \leq 0,05$) та негативно пов'язана із почуттям економічного песимізму ($r_s = - 0,134$; $p \leq 0,05$).

Яким чином пов'язані між собою економічні почуття? Чи можемо ми знайти більш просту і, разом з тим, суттєву модель економічних почуттів? Відповіді на ці питання отримаємо за допомогою факторного аналізу. Аналіз головних компонент з наступним varimax-поворотом виявив три ортогональних фактори, що пояснюють 69,6% загальної дисперсії. Навантаження на кожен знай-

дений фактор, внесок фактора у загальну дисперсію, факторні навантаження по кожній шкалі представлено в таблиці 11.

Таблиця 11

Економічні почуття
Матриця факторних навантажень після varimax-повороту

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Навантаження:	1,974	1,190	1,010
Внесок в сумарну дисперсію (%):	32,898	19,831	16,828
Задоволення своїм матеріальним станом	-0,837	-0,082	-0,067
Задоволеність економічним сьогоднішнім	-0,867	-0,056	0,030
Економічний «оптимізм»	-0,408	-0,474	0,459
Економічний «песимізм»	0,003	0,858	-0,012
Економічна безпорадність	0,109	0,700	0,166
Тривога за економічне майбутнє	0,085	0,167	0,896

Навантаження, що утворюють фактор, виділено в таблиці сірим кольором. Критерій значущості навантажень встановлено на рівні 0,47.

До першого фактору – «задоволеність», що пояснює майже третину дисперсії, увійшли (із знаком «мінус») почуття задоволеності – економічним сьогоднішнім і матеріальним станом. До другого, інтерпретованого як «надія/безнадійність» (19,8% дисперсії) – увійшли почуття економічної безпорадності, песимізму і полярного йому оптимізму. Третій фактор (16,8% дисперсії) – «тривога за економічне майбутнє».

Отже, простір досліджуваних економічних почуттів має три основних виміри – «задоволеність», «надія/безнадійність», «тривога за економічне майбутнє». Найтісніше економічні почуття пов'язані із самооцінкою економічної успішності, яка позитивно корелює з почуттями економічного оптимізму, задоволеності своїм матеріальним станом і економічним сьогоднішнім та негативно пов'язана із почуттям економічного песимізму.

Емоційне ставлення студентів до грошей

Хоча важливість грошей в житті людини є, начебто, загально визнаним фактом, ми вирішили визначити, наскільки вони важливі для студентів, чи важливіші вони за імідж людини, чи існують відмінності відносно атрибуції важливості грошей в самооцінках та оцінках уявної ідеально підприємливої людини та ін. Дані про важливість грошей та іміджу людини представлені в таблиці 12.

Виявляється, що 6% студентів вважають гроші не важливими у власному житті (з них 4% вважають їх швидше не важливими, ніж важливими), а 11% студентів не змогли оцінити важливість грошей для себе. Для решти 83% досліджуваних гроші важливі (з них 39% вважають, що гроші швидше важливі,

ніж не важливі). Оцінки важливості грошей для самих себе та для ідеально успішної людини статистично значимо не співпадають. Більш поширеними є уявлення про важливість грошей саме для ідеально успішної людини.

З метою дослідження емоційного ставлення студентської молоді до грошей нами було застосовано методику соціально-психологічного дослідження економічної свідомості особистості А. Л. Журавльова, [8], в якій студентам пропонувалось дати позитивну або негативну відповідь щодо значення грошей в житті людей. Негативне ставлення до грошей оцінювалось такими відповідями: «гроші – зло, всі лиха в суспільстві ідуть від них», «гроші псуєть людей», «нічого хорошого в грошах немає». Позитивне ставлення оцінювалось даними таких варіантів тверджень: «гроші необхідні для нормальних умов життя», «гроші роблять життя людини змістовним і щасливим», «заради грошей варто жити», «гроші необхідні, щоб бути шановною людиною».

Відповіді на запропоновані твердження засвідчили, що оцінки студентами грошей є дуже помірними. Позитивне ставлення до грошей таке ж як і негативне. На оцінку грошей впливає статевий фактор.

Стосовно важливості іміджу людини характерне таке ж, як і стосовно грошей, співвідношення між важливістю для самих себе та для ідеально успішної людини. Чи є розподіли оцінок важливості іміджу людини і грошей статистично однаковими? Відповідь на це питання питання буде позитивною щодо ідеально успішної людини і негативною стосовно самих студентів (див. табл. 3). Аналіз розподілу самооцінок важливості іміджу людини і грошей критерієм χ^2 показує суттєву різницю між ними ($p \leq 0,05$).

Таблиця 12

Значимість грошей та іміджу (%)

Наскільки важливими в житті є:	Особисто для Вас					Для ідеально успішної людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Не важливо	Швидше неважливо	Важко відповісти	Швидше важливо	Важливо	Не важливо	Швидше неважливо	Важко відповісти	Швидше важливо	Важливо	
Гроші	2	4	11	39	44	1	3	8	22	66	26,9**
Імідж людини	5	7	12	43	33	4	4	9	26	57	34,0**

Ставлення студентів до суб'єктів економічних відносин. Ставлення досліджуваних (студентської молоді) до суб'єктів економічних відносин, насамперед до узагальнених «багатих» і «бідних», є важливим індикатором емоційної складової образу «економічно успішної людини».

На основі даних таблиці 4. об'єднаємо позитивні відповіді стосовно ставлення студентської молоді до суб'єктів економічних відносин («швидше добро-

зичливе» і «доброзичливе») з їх власної позиції та з позиції ідеально успішної людини.

Кількість студентів, що позитивно ставляться до бідних, незаможних людей – 76%; до людей, які є власниками підприємств, землі – 69%; до банків, кредитних спілок – 61%; до багатих, заможних людей – 52%.

Таблиця 13

Ставлення до суб'єктів економічних відносин

Ставлення, яке характерне:	Особисто для Вас					Для ідеально успішної людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Не доброзичливе	Швидше не доброзичливе	Важко відповісти	Швидше доброзичливе	Доброзичливе	Не доброзичливе	Швидше не доброзичливе	Важко відповісти	Швидше доброзичливе	Доброзичливе	
До бідних, незаможних людей	2	6	16	39	37	7	14	34	20	25	53,5**
До багатих, заможних людей	2	14	32	35	17	1	7	25	29	38	33,6**
До людей, які є власниками підприємств, землі	1	7	23	45	24	1	5	23	27	44	27,8**
До таких установ, як банки, кредитні спілки	4	8	27	38	23	1	5	23	24	47	38,0**

Кількість студентів, які вважають, що ідеально успішна людина позитивно ставиться до власників підприємств, землі, а також до таких установ, як банки, кредитні спілки – 71%; до багатих, заможних людей – 67%; до бідних, незаможних людей – 45%.

Отже, стосовно бідних, незаможних людей маємо найбільше позитивно налаштованих студентів. Студенти суттєво інакше, ніж уявлювана ними ідеально успішна людина, ставляться до всіх запропонованих для оцінки суб'єктів економічних відносин. Ставлення до бідних, незаможних людей позитивно корелює з потребою в незалежності/автономії і схильністю до творчості. Ставлення до суб'єктів економічних відносин не залежить від самооцінки економічної успішності, параметрів соціальної адаптивності і навчально-фахової специфіки досліджуваних. Разом з тим, стать та вік мають вплив на ставлення до певних типів суб'єктів економічних відносин.

Отже, аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» його емоційною складовою, показав, що спектр економічних почуттів має негативне забарвлення, про що засвідчує виразна до-

мінанта – тривога за економічне майбутнє, яку переживає більшість опитуваних. Разом з тим, кожен другий студент так чи інакше відчуває економічний оптимізм і задоволення своїм матеріальним станом. Емоційне ставлення до грошей у студентів є дуже помірним: половина досліджуваних позитивно ставиться до грошей, а інша половина – негативно. Щодо емоційного ставлення студентів до суб'єктів економічних відносин, насамперед до узагальнених «бідних» і «багатих», то стосовно бідних, незаможних людей маємо найбільше позитивно налаштованих студентів (76%). До багатих людей, які є власниками підприємств, землі ставлення в цілому теж позитивне (69%), хоча позитивно налаштованих студентів до багатих людей значно менше, ніж до бідних (52% і відповідно 76%).

Аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» за його конативною складовою

Як відомо, конативний компонент свідомості людини, характеризується феноменами інтенцій (зусиль, прагнень), виконує функцію стимулювання поведінки суб'єкта. В літературі часто для описання конативного компоненту використовуються такі поняття як установки, стереотипи, спрямованість мотиви, інтереси тощо. Фундаментальне значення в системі феноменів, які визначають стимулюючу функцію конативного компоненту має мотиваційно-потреба система. Феномени, що відображаються в цих поняттях, визначають стратегії економічної поведінки в залежності від соціальних груп, носіями яких вони є. З метою визначення особливостей змісту конативного компоненту образу «економічно успішної людини» студентів ми вивчали такі його характеристики як спрямованість на успіх, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності. Отримання даних визначених характеристик здійснювалось завдяки блоку питань вказаної вже нами методики Ю.Ф.Пачковського [28].

Самооцінка економічної успішності

Оцінка досліджуваними власної економічної успішності (надалі – самооцінка економічної успішності) є важливою складовою (рефлексивного і мотиваційного характеру) конативного компоненту образу «економічно успішної людини». «Вимірювання» самооцінки економічної успішності здійснювалось за допомогою питання: «Чи вважаєте ви себе економічно успішною людиною?» з варіантами відповідей в шкалі Лайкерта.

Картина загального розподілу відповідей на питання про економічну успішність представлена в таблиці 14. Щодо вибірки в цілому можна виокремити дві великі групи респондентів – тих, кому важко було відповісти на питання (40%) і тих, хто вважає себе успішним (помірковано – 33% і беззаперечно – 10%). Група неуспішних – відносно малочисельна: приблизно лише кожний шостий респондент (17%) вважає себе так чи інакше неуспішним.

Очікування від здобуття економічного успіху

Очікування особистості, як і експектації (очікування суспільства), мають важливу регулятивну функцію, виступають нормою поведінки, визначають стратегію поведінки. Саме тому очікування від здобуття економічного успіху є складовою конативного компонента образу «економічно успішної людини»,

який у взаємозв'язку з іншими його характеристиками визначає ступінь його змістового наповнення. Дані щодо очікувань студентів здійснювалось за допомогою отримання відповідей на 9 запитань анкети, які потрібно було проранжувати. В результаті ранжування очікувань від здобуття економічного успіху було отримано такий ряд (за критерієм прийнятності, обрахованого як сума відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні»). (табл.15)

Таблиця 14

Самооцінка економічної успішності різними групами досліджуваних (%)

Досліджувані	Чи вважаєте ви себе економічно успішною людиною?				
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так
Вся вибірка	4	13	40	33	10
Юнаки	6	11	43	27	13
Дівчата	4	14	38	37	8
15-17-річні	7	10	48	27	8
18-21-річні	3	14	36	37	10
Економісти	1	9	30	45	15
Не економісти	3	18	40	33	6

Як свідчать дані, представлені таблицею, студентська молодь очікує від здобуття економічного успіху: високих доходів (89% опитаних), самореалізації (85%), відчуття стабільності (85%), досягнення високого соціального статусу в суспільстві (81%), можливості діяти самостійно (79%), розширення кола знайомств (74%), можливості займатися цікавою, творчою справою (69%), можливості впливати на інших (61%), відпочинку та безтурботності (58%).

Порядок очікувань (від найбільш поширених, до найменш поширених) від здобуття економічного успіху стосовно «ідеально підприємливої людини» статистично тотожний порядку очікувань відносно самих досліджуваних. Разом з тим, попарне порівняння відповідей опитуваних щодо себе та «ідеально підприємливої людини», дозволяє виявити за певними очікуваннями статистично значущі відмінності (за критерієм χ^2 Пірсона). Щодо таких очікувань як можливості впливати на інших, досягнення високого соціального статусу в суспільстві, можливості діяти самостійно, високих доходів, більше досліджуваних дають впевнені відповіді («так») саме про «ідеально підприємливу людину».

Аналіз особливостей конативного компоненту образу «економічно успішної людини» включав також інтерпретацію даних щодо уподобань в діях з грошима, які було отримано за допомогою методики соціально-психологічного дослідження економічної свідомості особистості А. Л. Журавльова, Н. А. Журавльової [30]. Іntenції щодо стратегій дій з грошима (позичати, нако-

пичувати, давати в борг, інвестувати в якусь справу) найкращим чином свідчать про властивості особистості, які визначають чи не визначають ту якість яку ми характеризуємо як підприємливою творчістю.

Таблиця 15

Очікування від здобуття економічного успіху (%)

Очікують від здобуття економічного успіху:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Високих доходів	2	5	4	30	59	2	3	5	16	74	16,6**
Можливості діяти самостійно	3	7	11	34	45	2	4	17	21	56	17,4**
Можливості займатися цікавою, творчою справою	5	12	14	32	37	5	10	20	32	33	4,6
Досягнення високого соціального статусу в суспільстві	2	6	11	32	49	2	4	12	17	65	19,0**
Самореалізації	2	2	11	26	59	2	3	14	18	63	7,4
Розширення кола знайомств	5	7	14	31	43	4	6	17	24	49	4,8
Відчуття стабільності	1	3	11	24	61	1	2	12	20	65	1,9
Можливості впливати на інших	8	11	20	33	28	5	5	16	23	51	32,9**
Відпочинку та безтурботності	9	18	15	26	32	12	13	18	19	38	8,5

Примітка. Значущі відмінності за критерієм χ^2 між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком * - у випадку $p \leq 0,05$, або ** - у випадку $p \leq 0,01$, за умови $df = 4$.

Які дії з грошима найбільше подобається робити нашим досліджуваним? На основі даних таблиці 16 шляхом об'єднання позитивних відповідей на питання про дії з грошима, які подобається робити, побудуємо рейтингові ряди дій з грошима для самих студентів та ідеально підприємливої людини. Самим студентам найбільше подобається одержувати гроші (95% досліджуваних) та мати їх в гаманці (92%), дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші (80%), ще меншій - накопичувати гроші (69%) і давати їх в ріст (66%).

Ідеально підприємливій людині, на думку студентів, теж найбільше подобається одержувати гроші (93% досліджуваних) та мати їх в гаманці (91%), пріоритети в наступних діях – дещо інші. Ідеально підприємливій людині подобається давати гроші в ріст (85%) та накопичувати їх (80%), і, нарешті, витратити гроші (59%).

Таблиця 16

Уподобання в діях з грошима (%)

Дії, які подобається робити з грошима:	Особисто Вам					Ідеально підприємливій людині					Значення критерія χ^2 (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Витратити гроші	6	7	7	35	45	6	15	20	25	34	31,8**
Накопичувати гроші	5	14	12	36	33	3	3	14	21	59	47,1**
Давати гроші в ріст	4	9	21	32	34	2	2	11	13	72	80,5**
Одержувати гроші	0	2	3	20	75	1	2	4	15	78	2,1
Мати гроші в гаманці	1	1	6	24	68	1	1	7	17	74	4,1

Аналіз розподілу відповідей на питання про уподобання щодо дій з грошима, виявив значущі відмінності між самими студентами та ідеально підприємливою людиною по таким діям, як давати гроші в ріст, накопичувати гроші, витратити гроші.

Факторний аналіз дій з грошима (табл. 17) дає підстави стверджувати про те, що ці дії можуть відображати або тенденцію до «простого споживчого користування грошима»: витратити або одержувати гроші, мати їх в гаманці (перший фактор); або ж тенденцію до «елементарного неспоживчого зиску»: давати гроші в ріст, накопичувати гроші (другий фактор).

Таблиця 17

Дії з грошима

Матриця факторних навантажень після varimax-повороту

	Фактор 1	Фактор 2
Навантаження:	2,004	1,185
Внесок в сумарну дисперсію (%):	40,08	23,69
Витратити гроші	0,700	0,187
Одержувати гроші	0,808	-0,323
Мати гроші в гаманці	0,812	-0,152
Накопичувати гроші	-0,008	-0,814
Давати гроші в ріст	0,130	-0,739

Таким чином, для 83% досліджуваних гроші важливі. Оцінки важливості грошей для самих себе та для ідеально підприємливої людини статистично значимо не співпадають. Поширенішим є уявлення про важливість грошей саме для ідеально підприємливої людини. Самим студентам найбільше подобається одержувати гроші та мати їх в гаманці, дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші, ще меншій – накопичувати гроші і давати їх в ріст. Серед студентів переважає неприємницьке ставлення до грошей – як до засобу обміну або оплати. Разом з тим, елементарне підприємницьке ставлення до грошей як засобу їх збільшення характерне для двох третин досліджуваних.

Підсумовуючи, можна відмітити, що аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» його конативною складовою, який здійснювався на основі вивчення таких параметрів успішності як спрямованість на успіх, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності показав такі рівні їх змістовного наповнення. Параметри економічної успішності, які представлено через очікування студентів від здобуття економічного успіху, мають високий рівень виявлення н (89% очікує високих доходів; 85% - самореалізації; 85% відчуття стабільності; 81% - досягнення високого соціального статусу; 79% - самостійності; 74% - розширення кола знайомств; 69% - творчої справи). Параметри економічної успішності, що представлено результатами аналізу дій з грошима, засвідчили низький рівень його змістового наповнення. Це видно з того, що більшості студентів подобається одержувати гроші та мати їх в гаманці, дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші, ще меншій – накопичувати і давати їх в ріст. Отже, в дослідженні виявлено неприємницьке, не творче ставлення до грошей.

Висновки

1. Образ «економічно успішної людини» розглядається нами як інформаційна система особистості, що створюється соціальною свідомістю як цінність успіху в діяльності, спрямованої на позитивний результат, на досягнення значимих для людини цілей в буденному житті.

Механізмом творчого конструювання образу «економічно успішної людини» є комунікативний процес, в процесі якого здійснюється реконструкція в нормативній моделі типу людини існуючих індивідуально-психологічних особливостей індивідів, в результаті чого створюється нова надіндивідна інформаційна система (соціальний образ), що має чіткі приписи відносно спрямованості діяльності людини на позитивний результат економічної еволюції суспільства.

2. Економічні потреби та інтереси людей репрезентовано у відповідному економічному типі особистості певної історичної епохи (ринкової економіки), який на рівні суспільної свідомості стає нормативним каноном економічної поведінки. Щоб стати діючим стимулом поведінки людини на міжособистісному рівні, норма, що є каноном економічного успіху, повинна трансформуватись у форму припису, яка є доступною для сприймання пересічною людиною у її повсякденному житті і здатною забезпечити зв'язок суб'єктів міжособистісної взаємодії у відповідності з їх потребами та інтересами, а саме, - у форму соціального образу. Репрезентовані в образі «економічно успішної людини» значимі

для людини соціальні цінності виконують функцію важливого регулятора поведінки людини.

Отже, образ «економічно успішної людини» є творчою реконструкцією економічного типу людини, яка відбувається в результаті комунікації індивідів в їх повсякденній життєдіяльності. Реконструкція типу особистості відбувається у образі завдяки появі нових структурних характеристик індивідів та зникнення традиційних.

3. Творче конструювання образу «економічно успішної людини» забезпечується механізмом «стиснення» інформації в характеристиках, які притаманні соціальному образу взагалі. Такими характеристиками є: *узагальненість, наочно-чуттєва форма, модальність*. В них зафіксовано трансцендентність образу як його здатність вийти за межі наявної ситуації, певне «відокремлення» його змісту від даної соціальної дійсності.

Узагальнення як характеристика механізму творчого конструювання образу «економічно успішної людини» полягає у вибірковому виділенні свідомістю тих сторін образу, які зафіксовані суспільною практикою як значимі для економічного успіху. Критерієм вибору значимих параметрів успішної діяльності в сфері економічної життєдіяльності в умовах ринкової економіки є відповідність їх підприємливості як цінності та творчої характеристики особистості. Завдяки виділенню в образі «економічно успішної людини» підприємливості як загально значимого критерію економічної успішності людини ринкової економіки реалізується його можливість формувати загальну стійку лінію поведінки особистості протягом всього історичного періоду існування ринкової економіки, зв'язуючи таким чином минулий досвід з майбутнім.

Важливе місце у характеристиці творчого конструювання образу «економічно успішної людини» належить тим феноменам, в яких виявляється його *наочно-чуттєва* природа, завдяки якій реалізується його функція посередника між загальним у соціальній свідомості і конкретним (чуттєвим) в індивідуальній свідомості особистості, що забезпечує контроль за дотриманням меж, в яких зберігається інформаційна система в процесі творчої реконструкції її складових.

Позитивна модальність образу «економічно успішної людини» як властивість, що пояснює його творчу природу, пояснюється належністю його до категорії образів – ідеалів, в яких дійсність, що відображається, одночасно оцінюється з точки зору перспектив майбутнього і можливих тенденцій. Саме завдяки випереджаючій функції образу авторитет суспільного досвіду, який стоїть за ним, втілюється в форму, аналогічну формі індивідуального досвіду, стимулюючи його перетворення.

4. Питання стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» розглядається нами в руслі методології системно-структурного аналізу, виходячи з якої кожен компонент структури образу виникає закономірно в результаті зіткнення з реальністю, яка творчо конструюється свідомістю індивіда згідно зі закономірностями, що притаманні соціальним образам взагалі. Тому кожен компонент структури образу «економічно успішної людини» можна розглядати з точки зору виявлення різних стратегій творчого конструю-

вання інформаційної системи, що визначається цим компонентом. Крім того, оскільки кожен структурний компонент образу «економічно успішної людини» певним чином пов'язано з іншими компонентами структури образу, впливаючи таким чином на їх конфігурацію в цілісній системі, то особливості творчого конструювання образу «економічно успішної людини» можуть виявлятися у автокорелятивних зв'язках його структурних компонентів та домінуванні одного з них в системі їх конфігурації.

5. Принциповим для нашого дослідження є констатація зумовленості стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» особливостями економіко-психологічного простору різних соціальних груп. Економіко-психологічний простір людини є тим її зовнішнім світом, який виступає детермінантом конфігурації структурних складових цілісного образу, зумовлюючи особливості змісту як окремих його компонентів, так і всієї цілісності структури. Це передбачає організацію безпосереднього вивчення реальних складових образу «економічно успішної людини» через залучення в коло дослідження емпіричних фактів. В якості засобу формування емпіричної бази теорії, в якій основні емпіричні показники теоретично інтерпретуються, нами застосовано емпіричну модель образу «економічно успішної людини», яка створена на основі принципів визначеної концептуальної моделі.

6. Визначивши основними завданнями емпіричного дослідження аналіз особливостей стратегій творчого конструювання параметрів успішності в сфері економічної життєдіяльності, які детерміновано образом «економічно успішної людини» студентської молоді, ми отримали наступні основні результати:

а) Аналіз особливостей когнітивних стратегій конструювання образу «економічно успішної людини», що здійснювався через вивчення уявлень студентів про параметри економічної успішності, засвідчив, що для студентської молоді характерна пріоритетність власне економічних параметрів економічного успіху над, умовно кажучи, психологічними (критеріями економічного успіху найбільш часто вказувались: нерухомість, що приносить прибуток; капітал, вкладений в прибутковий бізнес; престижна робота; великий рахунок в банку; престижного авто тощо). Уявлення про такі параметри економічного успіху як які пов'язано з «тривалі цілеспрямовані і зусилля людини та наполеглива праця, прояв здібностей людини» студенти пов'язують здебільш не особисто з собою, а з успішною людиною в ідеалі.

б) Аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» його емоційною складовою, який здійснювався через вивчення емоційного ставлення студентів до таких економічних цінностей як гроші, суб'єкти економічних відносин та поширеність економічних почуттів (тривога за економічне майбутнє, задоволеність економічним сьогоденням, економічний «песимізм», економічний «оптимізм», економічна безпорадність, задоволення своїм матеріальним станом), показав, що спектр економічних почуттів має негативне забарвлення, про що засвідчує виразна домінанта – тривога за економічне майбутнє, яку переживає більшість опитуваних. Разом з тим, кожен другий студент так чи інакше відчуває економічний оптимізм і задоволення своїм матеріальним станом. Емоційне ставлення до грошей у студентів є

дуже помірним: половина досліджуваних позитивно ставиться до грошей, а інша половина – негативно. Щодо емоційного ставлення студентів до суб'єктів економічних відносин, насамперед до узагальнених «бідних» і «багатих», то стосовно бідних, незаможних людей маємо найбільше позитивно налаштованих студентів (76%). До багатих людей, які є власниками підприємств, землі ставлення в цілому теж позитивне (69%), хоча позитивно налаштованих студентів до багатих людей значно менше, ніж до бідних (52% і відповідно 76%).

в) Аналіз особливостей стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» його конативною складовою, який здійснювався на основі вивчення таких параметрів успішності як спрямованість на успіх, очікування від здобуття успіху, самооцінка економічної успішності показав такі рівні їх змістовного наповнення. Параметри економічної успішності, які представлені через очікування студентів від здобуття економічного успіху, мають високий рівень виявлення н (89% очікує високих доходів; 85% - самореалізації; 85% відчуття стабільності; 81% – досягнення високого соціального статусу; 79% - самостійності; 74% - розширення кола знайомств; 69% - творчої справи). Параметри економічної успішності, що представлено результатами аналізу дій з грошима, засвідчили низький рівень його змістового наповнення. Це видно з того, що більшості студентів подобається одержувати гроші та мати їх в гаманці, дещо меншій кількості студентів подобається витратити гроші, ще меншій – накопичувати і давати їх в ріст. Отже, в дослідженні виявлено несприятливе, не творче ставлення до грошей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие/ Г.М.Андреева.– М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания/ П.Бергер, Т.Лукман. - Academia- Центр, Медиум. – М.: 1995. – 323 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды. / А.А.Бодалев –М.: Педагогика, 1993. – 272 с.
4. Брунер Дж. Психология познания. / Дж.Брунер. – М., 1977.
5. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения / М. Вебер; [пер. с нем. Ю.Н. Давыдова]. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
6. Горбачева Е.И. Отношение личности к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях / Е.И. Горбачева, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2006. –Т. 27. – №4. – С. 26–37
7. Дейнека О.С. Экономическая психология . (Учебное пособие) / О.С.Дейнека. – СПб.:Питер. изд.. С.Петербург. ун-та. 2000. – 160 с.
8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность./ Б.И.Додонов – М.: 1978. – 272 с.
9. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. / А.Л.Журавлёв, А.Б.Купрейченко – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2007. – 480с.
10. Зомбарт В. Буржуа. Этюды по истории развития современного экономического человека / В. Зомбарт; [пер.с нем.] – М. : Наука, 1994. – 443с.
11. Карнышев А.Д. Психология собственности как область исследований в экономической психологии. / А.Д.Карнышев // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – Т.1. – С. 139-166

12. Китов А.И. Личность и группа в системе отношений собственности А.И.Китов // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – Т.1. – С.109-138
13. Кон И.С. Психология старшеклассника./ И.С.Кон – М.: Просвещение. 1980. – 192 с.
14. Короткина Е.Д. Межкультуральные особенности потребительского поведения / Е.Д. Короткина // Проблемы экономической психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – Т.1.– С. 589 – 614
15. Кульчицкая Е.И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста: монография / Кульчицкая Елена Ипполитовна. –К: Институт одаренного ребёнка. 2014. – 254 с.
16. Леонтьев А.Н. Психология образа./ А.Н.Леонтьев //Вестник МГУ. Сер.14. Психология.1979.
17. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – Киев. – Издательство ООО КММ, 2006. – 240 с.
18. Межличностное восприятие в группе./ Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. - М.: МГУ.1981
19. Митина О.В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М. : Учеб.-метод. коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
20. Моляко В.А.Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А.Моляко – К.: Освіта України. 2007. – 388 с.
21. Моляко В.О. Генетичні індикатори конструювання образів світу в сучасному інформаційному просторі./ В.О.Моляко // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О.Моляко, І.М.Біла, Н.А.Ваганова [та ін.]; за ред. В.О.Моляко. – К.: Педагогічна думка. 2015. – с.10 – 40.
22. Моляко В.О.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.
23. Москаленко В., Шайгородський Ю., Міщенко О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект. (монографія). / В. Москаленко, Ю. Шайгородський, О.Міщенко – К.: Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. – 348 с.
24. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія./ В.Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – с.172-183
25. Москаленко В.В. Особливості уявлень студентів про соціально успішну людину./ В.В.Москаленко//Актуальні проблеми психології:Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. –К: Видавництво «Фенікс».2012. Т.ХІІ. Психологія творчості.- Випуск 15. – Ч. І. – С.296 – 306.
26. Москаленко В.В. Успішність економічної діяльності особистості як виявлення її економічних здібностей./ О.О. Міщенко, В.В.Москаленко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, вид. Фенікс, 2014. – Том 11. – Вип.10. – С. 91-108.
27. Московичи С. Социальное представление; исторический взгляд./ С.Московичи // Психол. Журн. -1995. Т. 16.№ 1 С.3 -18; № 2 С.3 – 14.
28. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва: навч. посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – [3-е вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 416 с.
29. Проблемы экономической психологии / под ред. А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко]. – М. : Изд-во ИП РАН, 2004. – Т.1. – 620 с.
30. Проблемы экономической психологии. Т.2. / отв.ред. А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005, – 644 с.

31. 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. – 145с.
32. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко. /за аг.ред.В.О.Моляко – К. Освта України 2008. – 702 с.
33. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В.В.Москаленко, О.В.Лавренко, Н.М.Дембицька, І.К.Зубіашвілі [та ін.]; за ред. В.В.Москаленко – К.: Педагогічна думка, 2015. – 405 с.
34. Уэбли П. Понимание детьми экономических явлений / П.Уэбли. //Проблемы экономической психологии. Т.2. / отв.ред. А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005, с.146-180
35. Харре Р. Метафизика и методология: некоторые рекомендации для социально-психологического исследования / Р.Харре // Социальная психология:саморефлексия маргинальности: хрестоматія / ред. М.П.Гапочка, сост. Е.В.Якимова.- М.: ИНИОН, 1995. – С.74-93.
36. Штомпка П.Социология социальных изменений./ П.Штомпка – М. Аспект Пресс. 1996 - 416 с.
37. Економічна соціалізації молоді: соціально-психологічний аспект/ Загальна редакція В.В.Москаленко. – Наук. видання. –К.: Український центр політичного менеджменту. 2008. – 336 с.

Розділ 9. СИСТЕМНА ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ І ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ: ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВА ПРОБЛЕМАТИКА СТРАТЕГІАЛЬНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ

(О. М. Боровицька)

9.1. *Вплив системної психофізіології на розробку методологічного інструментарію епістемологічної психології творчості*

Ігноруючи спроби дослідження ще остаточно невирішених фундаментальних проблем *психології*, нас завжди спіткатимуть неабиякі труднощі у розвідках її окремих царин, здавалося б, попервах, ніяк не дотичних до її фундаментального спектру. Ось чому наші міркування щодо *психології творчості* як *епістемологічної* наразі такі актуальні. Адже сьогодні психологічній науці необхідні дослідження такого кшталту, котрі, на нашу думку, виходитимуть, і насамперед, з уявлення про еволюцію пізнавальних процесів. Переконані, лише комплексний підхід здатен прискорити пошук істини. Саме такі дослідження і повинні супроводжуватися низкою наук, дотичних до їхнього вивчення.

Переконані, не складатиме виняток і *системна психофізіологія*, де *системний підхід* залишатиметься також єдиним містком і з цариною *психології творчості*. Позаяк саме з допомогою *системного підходу* ми завжди отримуватимемо системно-структуроване цілісне бачення проблеми.

Тоді, у зв'язку з цим, зовсім незайвим буде, радше навпаки, хоча б окремішно зосередити нашу увагу на ролі *системної психофізіології* у становленні *епістемологічної психології творчості* як *потенційно автономного теоретико-методологічного напрямку у науковій психології*.

Системна психофізіологія як *напрямок у психології* повинна була суттєво вплинути на розробку як категоріально-понятійного апарату *психології творчості*, так і її методологічного інструментарію дослідження, й насамперед, фундаментальних проблем психологічної науки, а значить, і *психології творчості* як *епістемологічної царини останньої*, зокрема.

Нагадаймо, предметом *окремішої епістемології* бачитиметься аналіз центральних об'єктів і понять конкретної науки та методів отримання знань про ці об'єкти та поняття, насамперед. Як відомо, одним із типових проявів «розхищення» парадигми є вихід науки за межі вже «освоєних територій». І тут якраз повинно віднайтися те «нове поле» для досліджень. Для його вивчення необхідний, зазвичай, і новий інструментарій (так звана «метамова» як «нова мова» для вивчення). Загалом, щоб помітити це «нове поле», треба мати про нього ще й деяке «передуюче знання» («передзнання» – те, що є передумовою, або те, що передре «упізнаванню») як відчуття появи цього ж «нового поля» як «нового ґрунту» для дослідження.

В якості ілюстрації такого розуміння, значущими бачитимуться феномени «значення» і «сенсу», закріплені за тим чи іншим *терміном* або *поняттям*. Безумовно, актуальними будуть і їхні *контексти застосування*, проте, як *внутрішні, детерміновані, так і зовнішні, детермінуючі, а тоді, вже й принципи, чи*

навіть низка методів, з допомогою котрих такі терміни чи поняття досліджуватимуться. Також, необхідні – нехай навіть і не зовсім точні – уявлення про прийнятну для вивчення такого «нового поля» спеціальну «наукову «метамову». В іншому випадку, ми просто не зможемо працювати з новими об'єктами і досліджувати їхні, як спільну взаємодію, так і окремішні відношення між ними. А ще більше, й зовсім не зможемо такі об'єкти виокремити.

Зауважимо, не можливо віднайти об'єкт, не володіючи первинним як першопочатковим «передуючим знанням» («передзнанням») про те, що *будь-який об'єкт має визначені апріорні вимоги (характеристики), як термін або поняття, у своєму, нічим не детермінованому, «чистому вигляді»*. Ось так і з'являтиметься «нова «метамова» вивчення, що дозволить розглядати вже нові смислові об'єкти, та за необхідності, пробувати навіть фіксувати отримані при цьому результати. Згодом, поступово, таким чином, з'являтимуться і нові методи. Отже, тоді й не поставатиме питання: звідки ж виникатимуть поняття «нової «метамови» та нової методології! Зазвичай, вони не придумуються заново, а радше запозичуються. Таке запозичення зорієнтоване на суміжні традиційно визнані та інтердисциплінарні як «еталонні» царини досліджень. Проте, зауважимо, це не так принципово, принаймні, для *епістемологічного аналізу терміну чи поняття*. Варто не забувати, а радше завжди пам'ятати, що предметом окремішньої як приватної епістемології є *аналіз центральних об'єктів і понять конкретної науки та методів отримання знань про ці об'єкти і поняття*. А це, зауважимо, і саму проблему розуміння як такого перенеситиме вже у зовсім інший складний контекст дослідження. Наука про знання не може ігнорувати те, що у природної мови є абсолютним пріоритетом, – засіб фіксації і передавання знань. Вона також не може розвиватися ігноруючи *проблему розуміння і як семантичну проблему*. У такому випадку, наука про знання всього-навсього втратить свій предмет.

Сьогодні *психофізіологія* намагається вирішувати найрізноманітніші питання, причому, і як свого профільного, так і комплексного характеру: *функціональна організація пізнавальної діяльності, нейронні і психофізіологічні механізми сприймання, пам'яті, навчіння, різноманітних функціональних станів, творчої активності тощо; моделювання з нейроподібних елементів механізмів переробки у сенсорних системах людини і тварин; психологія комп'ютерного навчання; психодіагностика (теоретичні основи і методи діагностики функціональних станів та індивідуальних відмінностей людини та інші); екологічні проблеми психофізіології та інші*.

Вітчизняні розвідки психофізіологічного ракурсу вивчення проблем особистості особливо актуальні сьогодні як розвідки психофізіологічних закономірностей та особливостей професійного здійснення фахівців, що є затребуваним у контексті рішення актуальних проблем і психології творчості, зокрема, в контексті становлення та здійснення творчої особистості як професіонала. Нагадаймо, в Україні над дослідженням саме психофізіологічних засад професійного самоздійснення фахівців працюють такі вітчизняні вчені, як О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, Т.В. Кружсева, О.Р. Малхазов, Г.П. Дзвоник,

І.М. Дарда, М.В. Войтович, Г.В. Гуменюк, Т.В. Завадська, Н.М. Панасенко, Ю.В. Серьогін та інші.

Перспективними результатами, наприклад, емпіричного дослідження, що фіксують *особливості професійного самоздійснення фахівців різного віку та професій* в контексті нашої проблематики, є отримані результати щодо функціонування найвищого рівня *професійного самоздійснення фахівців*. Отже, експериментуючими було виявлено, що таким рівнем володіють фахівці саме творчих професій [28, с. 69–76; 29, с. 90–99].

Особливо затребуваними сьогодні бачаться *концепції психофізіологічних закономірностей професійного самоздійснення особистості та дистанційної професійної психодіагностики*, здійснені *О.М. Кокуном*. Щодо останньої, – розроблений *діагностичний Інтернет-сайт (<http://prof-diagnost.org>)* [30, с. 60–71; 29, с. 90–99].

Оригінальністю вирізняється думка *В.В. Клименка* стосовно *проблеми професійного здійснення особистості*. На його погляд, *професійне здійснення особистості засновується на її «психофізіологічному стані» та «професійних психофізіологічних органах»* [24, с. 16–51]. Зазначимо, в контексті проблематики *психології творчості*, особливо актуальними бачаться його *розвідки психофізіологічних ресурсів духовності особистості* [23].

Затребуваним і перспективним вважатимемо і вітчизняне дослідження *В.П. Бабака, О.Р. Малхазова., В.П. Харченка*, що стосується *впровадження спеціальних психофізіологічних технологій у систему профвідбору фахівців загалом, та для авіаційної галузі, зокрема* [13, с. 36–52.]. На думку *О.Р. Малхазова*, *виявлення психофізіологічних закономірностей професійного самоздійснення фахівців, пов'язаних зі складною координаційною руховою структурою*, повинно засновуватися на методологічних засадах *сучасної інтегративної психофізіології як галузі міждисциплінарних досліджень*. *Інтегративна психофізіологія* відкриває нові горизонти щодо отримання відповіді на фундаментальні питання детермінації функціонування нейрофізіологічних та психічних властивостей в управлінні діяльністю з урахуванням індивідуально-психологічних розбіжностей, відкриває можливості діагностування адаптивних, поведінкових, творчих потенцій, профвідбору, конструювання рухомих апаратів, тренажерів, біопротезів та біороботів, підготовки висококваліфікованих фахівців у різних сферах діяльності [34, с. 51–57].

Отже, зауважимо, якщо акцентувати увагу, наприклад, на окремій ролі *психофізіології у дослідженні актуалізації перцептивно-мисленнєвих стратегій пізнання світу творчого суб'єкта*, то такі розвідки не повинні були і не могли зосереджуватися лише на *принципі реактивності як пояснювальному у науковому дослідженні, ґрунтованому ще на ідеях французького філософа Рене Декарта* [8].

Зазначимо, послідовний розвиток *теорії функціональних систем (ТФС) як моделі, що характеризує структуру поведінки і ґрунтується на об'єднанні окремих механізмів організму у цілісну систему пристосувального поведінкового акту*, запропонованої *П.К. Анохіним*, змусив відмовитися від уявлення про *«чисту» реактивність*, і насамперед, на клітинному рівні та на користь уявлень

про активність і цілеспрямованість, що й призвело до формування такого напрямку у психології, як системна психофізіологія (П.К. Анохін, В.Б. Швірко, Ю.І. Александров, А.В. Брушлинський, К.В. Судаков, Є.А. Умрюхін та інші) [9; 10; 11; 47; 50, с. 15–27; 4, с. 26–30; 5, с. 39–85; 18, с. 11–21; 41, с. 110–127; 40, с. 88–89]. А це, як наслідок, не могло не спричинити суттєвих змін у методології досліджень актуальних проблем, зауважимо, як у самій психологічній науці, так і в психології творчості, зокрема.

Отже, відмова від уявлення *про «чисту» реактивність* не сповільнила, а радше, навпаки, на нашу думку, лише прискорила новий поворот у вивченні *пізнавальної активності суб'єкта*. Позаяк *сприймання в психології творчості* ми розглядаємо як *пізнання і розуміння нового*, й насамперед, *в момент творчої активності суб'єкта*.

Зазначимо, у нашому дослідницькому контексті, особливо актуальною бачиться *концепція творчого сприймання, розроблена В.О. Моляко*, де сприймання розглядається ним як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність у 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 [37, с. 7–14].

На наш погляд, актуальною сьогодні в *епістемологічній психології творчості* бачитиметься так звана *«триадна» інтеграція теорії функціональних систем П.К. Анохіна, концепції системного підходу Б.Ф. Ломова, системно-стратегіальної концепції творчої діяльності, розробленої В.О. Моляко*, за необхідності, подекуди, з *методичними, отже, експериментально уточнюючими доповненнями факторального аналізу (Б.М. Теплов, В.Д. Небиліцин, Й.М. Палей)*. Нагадаймо, дослідження Б.М. Теплового *про найпростіші прийоми факторного аналізу, що відіграв значну роль у розумінні радянськими психологами цілей факторизації кореляційних матриць і логіки інтерпретації цих розкритих латентних змінних*, чи не одним із найперших на той час, оприлюднив Й.М. Палей на методологічному семінарі у Ленінграді.

Нагадаймо, що доволі значущим є досягнення Б.Ф. Ломова, й насамперед, *його концепція системної детермінації психіки і поведінки*, згідно з котрою, через системний підхід (*В.П. Зінченко, Є.Б. Моргунов, В.О. Моляко та інші*) і розглядається процес пізнання як психологічний феномен дослідження [22; 36, с. 7–16; 37, с. 7–14.]. Таким чином, різноманітні концептуальні підходи, *що ґрунтуються на парадигмі активності і виходять з неї*, так чи інакше (з тими або іншими пояснювальними доповненнями), *розглядаються як варіанти методології системного підходу (С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьєв, В.П. Зінченко, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, Є.Б. Моргунов, В.М. Мясіщев, В.Д. Небиліцин, А.В. Брушлинський, В.О. Барабаничиков, К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, О.І. Крупнов, Н.І. Рейнвальд, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Д.І. Фельдштейн та інші)*.

Отже, *принцип системності або структурно-системний принцип* вимагає розглядати досліджуване психічне явище у тісних взаємозв'язках з іншими

явищами, процесами та станами людини (Б.Г. Ананьєв, Ж. Піаже, К.К. Платонов, В.П. Зінченко, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко).

Розкриття системної природи психіки здійснювалося Б.Г. Ананьєвим, Л.С. Виготським, О.Р. Лурією, С.Л. Рубінштейном, Б.М. Тепловим; розкриття системного аналізу поведінки й діяльності – П.К. Анохіним [10], М.О. Бернштейном [15], О.М. Леонтєвим та іншими. Заслуга в інтеграції різнорідних підходів та розробці відносно цілісного і завершеного варіанту системного підходу в психології визнається за Б.Ф. Ломовим [33; 32].

Зауважимо, у самій психофізіології системний підхід також далекі не однорідний напрям.

Спільним і головним, насамперед, для П.К. Анохіна, Н.П. Бехтеревої, М.М. Ліванова, О.Р. Лурії та багатьох інших, є визнання того, що «функція», якого їй значення не надавалося б, реалізується не окремими структурами або клітинами, а їхніми системами [47].

Тепер, щодо продуктивної участі системної психофізіології у сучасній психологічній науці та психології творчості, зокрема, її заслугою якраз і бачитиметься ухиляння від парадигми реактивності. Системна психофізіологія, ґрунтуючись на уявленні про випереджаюче відображення та спрямовану активність індивіда, переконані, забезпечуватиме й для психології творчості змогу укріпити свої уявлення щодо психіки як цілісного структурно-функціонального утворення в її еволюційно-біологічних засадах. Позаяк психологія творчості вочевидь оперує поняттями як активності, так і цілеспрямованості.

Доволі актуальними, у контексті значення системної психофізіології для функціонування епістемологічного погляду щодо розуміння психології творчості як окремої царини психологічної науки, бачаться теоретичні постулати, сформульовані ще у радянській психології, щодо ролі системно-функціонального підходу до вивчення особистості. Зокрема, це нерозривний зв'язок динамічного, змістовного і результативного аспектів психічної діяльності (С.Л. Рубінштейн, В.Д. Небиліцин, А.В. Брушлинський, О.І. Крупнов та інші); єдність особистісних та індивідних утворень суб'єкта (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов та інші); системна природа відносин особистості (В.М. Мясіщев, К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, О.І. Крупнов, В.О. Барабаничиков та інші) [39; 18, с. 11–21; 31, с. 63–73; 6; 33; 32; 1; 12, с. 61–78; 31, с. 63–73; 14].

Актуальним у нашому дослідницькому контексті бачиться запропонований О.І. Крупновим системно-диспозиційний підхід як цілісний, щодо вивчення особистості та її властивостей. Властивості особистості він розглядав як системні утворення [31, с. 63–73]. У структурній моделі властивостей особистості кожна окрема властивість розумілася ним як сукупність індивідних (операційно-динамічна, емоційна і регуляторна компоненти) та особистісних характеристик (мотиваційна, когнітивна і продуктивна компоненти), що активно взаємодіють [31, с. 63–73].

Проте, попри усю багатоманітність теорій і підходів, здавалося б, як системно-функціонуючих і значущих у психології, психофізіології, нейронауках, умовно їх все ж таки поділяють на дві групи. Причому, в одній групі актуальною є реактивність як головний методологічний принцип дослідження, що ви-

значає підхід до вивчення закономірностей організації поведінки і діяльності суб'єкта, в іншій – активність. Продуктивним, на наш погляд, бачиться інтегрований підхід, де обидва принципи функціонуватимуть одночасно.

Традиційні психофізіологічні дослідження проводяться, зазвичай, з позицій «коррелятивної (порівняльної) психофізіології». Безумовно, у таких дослідженнях будь-які психічні явища безпосередньо порівнюються з локалізуючими елементарними фізіологічними явищами. В контексті парадигми реактивності, зазвичай, вивчаються уявлення про фізіологічні механізми психічних процесів і станів, і не без допомоги термінів збудження та гальмування мозкових структур, а також, рецепторних властивостей нейронів сенсорних структур тощо. Зазначимо, на думку П.К. Анохіна, рішення завдань *коррелятивної психофізіології* не вимагає розробки спеціальної методології, котра могла б слугувати тим «концептуальним містком» між психологією та фізіологією [7, с. 97–111; 9; 10; 11]. Наприклад, якщо нейрофізіологи, вивчаючи властивості активності нейронів сенсорних структур, апелюють такими термінами, як «образ», «сприймання», їхні дослідження все одно розглядатимуться з позицій *коррелятивної психофізіології*, і як психіфізіологічні розвідки.

Зауважимо, *коррелятивна психофізіологія* неодноразово підлягала аргументованій критиці, причому, як з боку психологів, так і психофізіологів (Ю. Б. Гіппенрейтер, В.Б. Швірков, Ю.І. Александров та інші) [21; 47; 2, с. 61–82; 3; 4, с. 26–30].

В.Д. Шадриков [45; 46], О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн [39], М.Г. Ярошевський та інші вчені принциповим недоліком *коррелятивної психофізіології* вважали пряме зіставлення *психічного і фізіологічного*. А це, з точки зору психології, бачиться неефективним, позаяк радше призводитиме до ототожнення *психологічних та фізіологічних процесів*. Зауважимо, ці думки є суголосними дослідженням з творчого сприймання та творчої діяльності, насамперед.

Зазначимо, сьогодні, у нашому контексті міркувань, послуговуватимемося таким актуальним поняттям, як «*емерджентність*». Саме воно розглядатиметься як властивість психічного, а його безпосередні властивості – як такі, котрі не притаманні фізіологічному. Саме з допомогою поняття «*емерджентності*» В.Б. Швірков і віднайшов системне рішення *психофізіологічної проблеми*, та визначив, таким чином, новий напрям досліджень – *системну психофізіологію* [47; 48; 49, с. 147–149; 50, с. 15–27].

«*Емерджентність*» у межах теорії функціональних систем сьогодні використовується як якісна властивість системних процесів, котра об'єднує психологію і психологію творчості, зокрема, з нейронауками.

Отже, «*емерджентність*» як якісна властивість системних процесів («*емерджентність*» системних процесів) акумулює у самому системному процесі локальні фізіологічні явища як автономні процеси. Проте, у психології творчості творчий процес суб'єкта перебігає як складний психічний процес, характеризуючи його мисленнєву активність як цілісну структурно-функціональну систему. Отже, у самому творчому процесі нейрофізіологічні процеси перебігають на рівні окремих елементів, тобто, на рівні процесів організації елементарних фізіологічних механізмів у функціональну систему.

Сутність системного рішення психофізіологічної проблеми у контексті *епістемологічної психології творчості* полягатиме в тому, що психічні явища взаємодіють з процесами організації окремих як відповідних локалізуючих елементарних фізіологічних явищ (*наприклад, функціональних процесів, що перебігають у гіпокампі тощо*) [16, с. 62–77]. При цьому, психологічне й фізіологічне як структурно-функціональні аспекти творчого процесу відбуваються як приватні характеристики-описи такого процесу як системного, де психіка – суб'єктивна сутність, і її структура – цілісна система взаємопов'язаних функціональних систем. Отже, *фізіологічні процеси* завжди уявлятимемо як систему, де участь *психічного* неминуча. Тоді матимемо такі дві автономії, як *психічне* і *фізіологічне*, – *аспекти єдиних системних процесів, де останні – процеси організації найелементарніших фізіологічних явищ як процесів*.

Проте, *рішення психофізіологічної проблеми і завдань системної психофізіології, в контексті епістемологічної психології творчості*, є доволі складним і далекі неоднозначним.

Зазначимо, на нашу думку, *апарат системної психофізіології* може застосовуватися неодмінно й для *системного опису творчих станів суб'єкта*, проте суголосних категоріально-понятійному апаратові та методологічному інструментарію *психології творчості*, насамперед.

Зокрема, знаходження принаймні схожих положень щодо порівняння своїх теоретичних пропозицій зі сформульованими пропозиціями у межах іншого напрямку, та аналіз причин такого збігу бачитимуться корисними для дослідника, позаяк сприятимуть збереженню цілісності та послідовності тих наукових уявлень, що розвиваються ним.

Наприклад, дослідження *проблеми перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання образу світу як особливої інтегративної системи в контексті різноманітних видів діяльності*, безумовно, повинно ґрунтуватися на його цілісності та комплексності.

Отже, рішення нашої проблематики – *проблематики перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання образу світу як особливої інтегративної системи в контексті різноманітних видів діяльності* – міждисциплінарне. Тому, безумовно, актуальне й на межі *системної психофізіології та епістемологічної психології творчості*.

Вважаємо, від міждисциплінарного погляду на рішення такого кшталту проблем залежатимуть і формування категоріально-понятійного апарату останньої, таким чином, її завдання і методи.

Зауважимо, *перцептивно-мисленнєвий процес перебігає як складний психічний процес, відтворюючи мисленнєву активність суб'єкта як цілісну структурно-функціональну систему*. Рішення цієї проблеми як комплексної проблеми, отже, і як проблеми *системної психофізіології*, залежатиме від *методологічних настанов епістемологічної психології творчості*. Позаяк існує і завжди існуватиме конкретне завдання *системної психофізіології у загальній проблематиці психології*, а у нашому контексті, *психології творчості*, зокрема.

В якості ілюстративного прикладу, поміркуймо над наступним: *якщо конкретне завдання дослідження особливостей актуалізації творчої активності*

суб'єкта є завданням системної психофізіології, то актуальність та ефективність такого дослідження будуть очевидними, зокрема, й для дослідника проблем царини психології творчості, проте за умови, якщо це завдання розглядатиметься у межах конкретної методології психології творчості, насамперед. Зауважимо, важливим тут бачиться з'ясування актуальності застосування цієї конкретної методології не лише як методології психології творчості, проте і як актуальної методології у загальній проблематиці дослідження наріжних проблем психологічної науки, тим паче, якщо така методологія претендує ще й на фундаментальну.

Отже, для ефективного рішення цієї проблеми бачиться залучення тандему *коррелятивної і системної психофізіології в психологію творчості*, зокрема. Попри усілякі відмінності щодо їхніх завдань та методології, вони взаємодіють. Насамперед, спільним у використанні є їхній експериментальний матеріал. Проте, важливим є саме те, що у випадку, якщо дослідник, отримавши матеріал, інтерпретує його згідно з методологічними вимогами свого напрямку, то представник іншого напрямку, також повинен залишатися послідовним, і використовувати для запозичення процедуру «міжпарадигмального перекладу». Це пояснюється тим, що факти, якими оперують вчені, вважаються емпіричними явищами, що інтерпретуються з допомогою термінів тієї чи іншої теорії. Тому, у межах різних парадигм одне й те саме явище перетворюватиметься у різні факти [44].

Ось чому таким актуальним бачитиметься міждисциплінарний підхід до дослідження фундаментальних проблем психології. Й ось чому *проблеми психології творчості* пропонується вирішувати *крізь призму системної психофізіології, та неодмінно із залученням коррелятивної*. Позаяк «мозок» як фізичне тіло і «психіка» як ідеальне завжди розглядатимуться як дві фундаментальні сутності творчого стану суб'єкта.

9.2. Епістемологічна психологія творчості: місце і роль праобразу

На нашу думку, *психологія творчості як автономна царина сучасної психологічної науки* все дедалі інтенсивніше повинна торкатися питань, що стосуються дослідження *творчо-мисленнєвих процесів*, фрагменти котрих не доступні усвідомленню і здійснюються інтуїтивно.

Запропонована тема затребувана зовсім не випадково, *позаяк праобраз в контексті перцептивно-мисленнєвої проблематики стратегіального конструювання образу світу* бачиться актуальним предметом дослідження *епістемології*. І як науковий феномен, все активніше викликає пізнавальну та методологічну його цікавість. Зважаючи на таку пошукову активність вивчення *праобразу*, сьогодні *психологія творчості* повинна вимагати, насамперед, ґрунтовних розвідок його як *термінологічного об'єкта категоріально-понятійного апарату та його структурно-функціональної участі у творчо-мисленнєвій діяльності суб'єкта*.

Отже, XXI століття породжує нову методологію вивчення процесу творчості, де домінуватиме *праобраз* як специфічний феномен мисленнєвої практи-

ки – практики феноменологічних інтерпретацій, котра все активніше виходитиме за межі *традиційної проблематики з психології творчості*.

Зауважимо, серед низки аспектів запропонованого нами поняття, затребуваним бачиться дослідження *праобразу як структурно-функціональної форми перцептивного досвіду та особливого метакогнітивного компонента творчомисленнєвої діяльності суб'єкта*. Перцептивна активність свідомості залежатиме від характерних особливостей функціонування думки творчого суб'єкта, де актуалізація *праобразу, як форми насамперед його ментального досвіду*, відображатиме такий досвід, у широкому його розумінні. Ось чому одним із актуальних завдань *епістемологічної психології творчості* бачиться роль *праобразу як одного з операційно-когнітивних механізмів регуляції творчомисленнєвого процесу*.

Отже, вочевидь наріжним буде *дослідження праобразу у контексті перцептивно-мисленнєвої проблематики стратегіального конструювання образу світу*, започаткованого у ланцюгу *праобраз-прообраз-образ-орієнтир* (за В.О. Моляко) у значенні *вихідної структурно-функціональної одиниці* [36, с. 7–16].

Переконані, складні та доволі суперечливі питання з *психології творчості* вже давно повинні досліджуватися виходячи далеко за межі її традиційних підходів. Насамперед, *проблематика структурно-функціональної цілісності природи психічного в організації творчомисленнєвої діяльності суб'єкта* і демонструватиме таку нагальність розвідок її *операційно-когнітивних механізмів регуляції*. Зауважимо, актуальні питання, наприклад, *вітчизняної психології творчості* ще до сьогодні продовжують досліджувати зважаючи переважно лише на усталені традиційні підходи, свідомо ігноруючи вивчення ще насамперед невирішених фундаментальних проблем. Ось чому все ще рано говорити про абсолютну успішність її теоретико-методологічного рівня досліджень, і чи варто на цьому дослідницькому етапі це робити. Позаяк, здебільшого, зважають лише на вузькі аспекти вивчення проблем і, на превеликий жаль, не завжди беруть до уваги їхнє універсальне бачення.

Наше завдання полягатиме у вивченні *психології творчості як епістемологічної*, де головна роль і ключове місце належатимуть *праобразу*.

Безумовно, *проблематика структурно-функціональної організації і регуляції творчомисленнєвої діяльності людини* – одна з найскладніших і малодосліджених. Отже, таке теоретико-методологічне становище *психології творчості* все активніше повинно зумовлювати появу дискусій з приводу її затребуваних тем, зауважимо, як на шпальтах вітчизняної, так і світової літератури.

Вочевидь актуальною бачиться сьогодні *проблематика конструктивізму (конструктивна епістемологія О.М. Князевої (кібернетичні витоки конструктивістської епістемології))* [25] як одна з наукових передумов розвідок *поняття праобразу в творчомисленнєвій діяльності суб'єкта, а також, творча конструкторологія В.О. Моляко (системно-стратегіальний підхід)* [38].

Зауважимо, наприклад, *творчу конструкторологію* можна вважати навіть окремою *цариною епістемологічної психології творчості*.

Тепер, з приводу *конструктивізму в епістемології*. Нагадаймо, цей підхід є актуальним у межах різноманітних дисциплін, зокрема, як на ґрунті генетич-

ної епістемології, або психології розвитку дитини Жана Піаже, так і антропології Грегори Бейтсона, психології сприймання Ульріка Найссера і В.О. Моляко, системної теорії і кібернетики Хайнцема фон Фьорстера, навіть, психотерапії Пауля Вацлавіка та інших. Особливо актуальним бачиться конструктивізм у межах когнітивної психології Ернста фон Глазерсфельда і нейробіології та когнітивної науки Умберто Матурані і Франциско Варели.

Зауважимо, вже сьогодні, досліджуючи витoki та проблематику конструктивістської епістемології, О.М. Князева наполягає на енактивізмі як новій формі конструктивізму в епістемології, в концептуальних межах котрого отримуватимуть нетрадиційне рішення, наприклад, *проблеми суб'єкта та об'єкта пізнання, взаємозв'язку пізнання з дією та інші*. [26]. До речі, щодо термінів «енактивний підхід» та «енактивність», вони були запропоновані в когнітивній науці саме Еваном Томпсоном гуртом з Варелою і Рош [56].

У контексті нашого дослідження особливо актуальними бачаться декілька його пояснень, з приводу енактивного підходу, де, наприклад, нервову систему він вважає автономною системою, котра активно генерує і підтримує власні когерентні та значущі паттерни активності, згідно зі своїм функціонуванням як організаційно замкнута або циклічна, зворотня сенсомоторна сітка взаємодіючих нейронів. Нервова система не обробляє інформацію в обчислювальному сенсі, а створює сенси [55, р. 407–427]. Доволі оригінальною є його думка і щодо когнітивних структур і процесів як таких, що виникають із рекурентних сенсомоторних паттернів сприймання і дії. Сенсомоторне сполучення організму та оточуючого середовища модулює, а не детермінує, формування ендогенних, динамічних паттернів нейронної активності, котрі заодно інформують сенсомоторне з'єднання [55, р. 407–427].

Зазначимо, наприклад, Т. ван Джеглер та Е. ді Паоло виокремлюють п'ять ключових ідей, що також конституують парадигму енактивізму. Зокрема, це такі поняття, як *автономія, породження сенсу, тілесність, емерджентність, досвід*, котрі настільки щільно переплітаються один з одним, а конструктивізм настільки укорінений в енактивізмі, що досить складно виокремити їхні аспекти [52, р. 345–381; 53; 54, р. 9–21].

Сьогоднішнє становище формування нових методологічних понять *царини психології творчості*, серед котрих, і запропоноване нами поняття *праобразу*, потребуватиме комплексних розвідок. Проте, зауважимо, завжди необхідна концептуалізація як динамічний процес конструювання і реконструювання понять.

Щоб усвідомити затребуваність проблеми розуміння *психології творчості як епістемологічної*, необхідно все дедалі глибше занурюватися в її центральну проблематику, питанням котрої постає питання конструювання нового і, насамперед, з участю *праобразу як одного зі структурно-функціональних одиниць творчо-мисленнєвого процесу*.

Зазначимо, у контексті розуміння *психології творчості як епістемологічної*, де одним із ключових понять пропонується *поняття праобразу*, доцільним бачитиметься здійснення аналізу окремих концепцій *категорії образу*, а саме, для уточнення їхніх категоріально-понятійних меж, насамперед.

Розглядаючи дослідницькі підходи щодо розуміння й усвідомлення необхідності функціонування *поняття образу* в психології, варто зауважити щодо їхньої різнорідності, неоднозначності та суперечливості у трактуванні його понятійної як категоріальної сутності *психологічної науки*. Зауважимо, не будемо здійснювати детальний аналіз таких концепцій, це давно вже зробили до нас, зважаючи на затребувану проблематику дослідження. Спробуємо лише окремі концепції *категорії образу* розглянути у контексті з'ясування *структурно-функціональної сутності праобразу як категоріально-понятійної одиниці епістемологічної психології творчості*.

Нагадаймо, вперше в психології *категорія образу* з'являється у межах *структуралізму*, засновником котрого вважають Вільгельма Вундта [19]. Саме він пропонує предметом психології розглядати структурну єдність головних елементів процесів свідомості, а методом дослідження – *інтроспекцію*, що безпосередньо пов'язана з досвідом візуального сприймання респондентом окремих властивостей реальності [19]. Вільгельм Вундт не бере до уваги *аналіз образів*, а виокремлює насамперед такі психічні елементи, як *відчуття і почуття*, що бачиться значущим у контексті дослідження *праобразу*.

Зазначимо, саме така методологічна основа також дала змогу і його учню, Едуарду Тітченеру, зробити *образи* одним із предметів свого вивчення [42]. На його думку, як представника експериментальної психології, – «*образи – це елементи ідей, що відтворюють переживання, котрі не мають ніякого відношення до поточного моменту – наприклад ті, що відбуваються у нашій пам'яті*» [42]. Зокрема, *образи* наділяються чотирма головними ознаками: *якістю, інтенсивністю, тривалістю, індивідуальною особливістю*. Таким чином, Едуард Тітченер розглядає *образи як елементи свідомості*, головною участю котрої є репрезентація феноменів внутрішньої реальності («*спогадів про переживання*») [42].

Тепер, у такому контексті міркувань, говоритимемо і про наше *поняття праобразу, котре розглядатимемо як вихідну структуровану форму досвіду, у широкому його розумінні. А спогади про переживання – це, насамперед, і є відтворення, зокрема, радше чуттєвого досвіду, котрий вже раніше переживав суб'єкт. Тепер, зазначимо, праобраз, на нашу думку, може слугувати як передумовою, так і результатом, і не лише окремої дії, але й усього процесу*.

Отже, якщо міркувати щодо необхідності *феномена переживання у творчому процесі*, доволі актуальним, на нашу думку, бачиться трактування *поняття переживання* відомим радянським філософом і психологом С.Л. Рубінштейном [39]. Саме він вважав його і результатом, і передумовою дії, зовнішньої або внутрішньої, котрі, взаємно проникаючи одна в одну, здатні утворити справжню єдність, як обопільні боки єдиного цілого – життя і діяльності людини [39].

Зазначимо, особливо важливим, у контексті дослідження *праобразу*, є нагадування С.Л. Рубінштейна про те, що якраз *поняття безпосереднього досвіду стало предметом психології*, зокрема, як для Декарта, так і для Локка, незважаючи на решту розбіжностей у їхніх філософських поглядах; а також, як для Вундта, так і для сучасних гештальт-психологів [39].

На завершення вищевикладених думок представника експериментальної психології Едуарда Тітченера *щодо образів у межах психології*, варто зауважи-

ти, – його неодмінною науковою заслугою є те, що *образи* вперше отримують теоретичне розуміння, й поки що опосередковано стають об'єктом досліджень.

Одночасно, незалежно від Едуарда Тітченера, *психічні образи* починає вивчати і Френсіс Гальтон [20]. Працюючи над створенням теорії психічної спадковості, він висуває *гіпотезу про спадкову схожість процесів уявлення*. Для того, щоб довести це, Френсіс Гальтон вивчає *закони асоціації ідей*, основою котрих, на його думку, є *психічні образи*. Зауважимо, саме такий підхід бачиться актуальним щодо розуміння *праобразу* як *асоціативного аналога в структурі передуючого розуміння*, про що йтиметься нижче.

Нагадаймо, згодом, деякі принципи вивчення *образів*, використані Френсісом Гальтоном, стали засадничою методологічною основою дослідження *образної сфери у межах когнітивного напрямку*. Представники саме *когнітивістського підходу* аналізують *мисленнєві образи* у контексті фундаментального для цього напрямку питання щодо принципів та механізмів збереження і відтворення інформації в пам'яті. Згідно з таким трактуванням *образу*, *праобраз* можна розуміти як своєрідний універсальний психічний код збереження інформації.

Проте, вперше предметом глибинних теоретичних міркувань *поняття образу* постає у межах психоаналітичного напрямку (*З. Фройд, К.Г. Юнг*) [43; 51], що також бачиться доволі актуальним у контексті вивчення *праобразу*. Наприклад, аналіз *категорії образу* у К.Г. Юнга ідентифікується з *ключовим поняттям архетипу*. Проте, саме наше, не юнгіанське, розуміння *архетипу* і переносить нас у контекстуальну площину трактування його як *праобразу*.

До речі, доволі оригінальною бачиться думка класика міфокритики Є. М. Мелетинського щодо універсалізації значення *поняття архетипу*. Саме він, частково полемізуючи з К.Г. Юнгом, визначає «архетипи» як «первинні схеми образів та сюжетів, що склали деякий вихідний фон літературної мови, у найширшому сенсі», та демонструє наявність таких первинних схем в окремих літературних творах ХХ сторіччя [35]. Принципово важливим бачиться ще й те, що Є.М. Мелетинський, відшукуючи зв'язок архетипів-образів з архетипними сюжетами, архетипними подіями, таким чином, опосередковано, зачіпає проблематику нарративу та проблему архаїчної побудови детермінації подій [35]. Зауважимо, адже саме це і може слугувати прямим відображенням розуміння сутності *праобразу* як *контекстуально детермінованого досвіду, у широкому його розумінні*. Отже, доволі масштабного розвитку набуло *поняття образу*, завдяки психоаналітичним дослідженням, що також спонукало нас до активного пошуку його витоків.

Зазначимо, особлива увага *категорії образу* приділялася і гештальт-психологами (*М. Вертхеймером, К. Дункером, В. Келером та іншими*). На нашу думку, процес мисленнєвого пошуку *гештальту* як *функціональної структури* порівнюємо з мисленнєвими тенденціями (*системно-стратегіальна концепція творчої діяльності, розроблена В.О. Моляко*) [38]. Доцільно зауважити, що така мисленнєва операція, як синтез, безумовно тут матиме місце. Отже, можливо, сприятиме навіть і виникненню *гештальта* *вже* як *цілісної функціональної структури*. Таким чином, *праобраз*, у такому контексті розуміння *образу* як *гештальту*, спробуймо вважати прямим, ніяк не опосередкованим, структурно-

функціональним відображенням досвіду як цілісного, смислового розгалуження на так звані «міні-праобрази» або «міні-гештальти», – також, як цілісні, проте окремі функціональні структури. Отже, зауважимо, «міні-праобраз» бачитиметься не окремою формою праобразу, а слугуватиме вже як цілісна функціональна структура, причому, також, зі своїм «досвідом». Таким чином, гештальт-психологи не могли нас не спонукати до дослідження проблематики функціонування праобразу у творчо-мисленнєвому процесі.

Міркуюмо, позаяк праобраз бачитиметься вихідною структурованою формою досвіду, у широкому його розумінні, тоді його актуалізація може спричинити спонтанне конструювання образу як нового розуміння, що здійснюватиметься завдяки інсайту як спонтанному психічному акту. Можливо, інсайт – у структурі праобразу, що активізуватиметься з допомогою його структуруючої участі. Тоді, завдяки здатності праобразу до актуалізації та структуруючої участі, репрезентуватиметься фрагмент саме тієї психічної енергії, з якої і виринатимуть інсайтні прозріння творчого суб'єкта як структуруючі чинники нових образів як образів-рішення.

Зауважимо, у такому дослідницькому контексті не випадково поставатиме питання щодо змістового наповнення праобразу як можливої передумови активізації вищої психічної функції – інтуїції, участь котрої і полягатиме у змістовому наповненні праобразу. Праобраз актуалізуватиметься завдяки генерації суб'єктивних сенсів, котрі саме через аналіз та синтез і спонукатимуть до породження взаємодії похідних утворень (модифікованих образів), здатних до нової смислової репрезентації конкретного образу вже як цілісного структурованого образу світу [17, с. 34–46].

Тепер, зазначимо, можна спостерігати навіть процес праобразної детермінації мисленнєвих тенденцій (мисленнєвих стратегій, за В.О. Моляко), та спробувати гіпотетично виразити його з допомогою формули: ПРАОБРАЗ (асоціативний аналог в структурі передуючого розуміння) – МОДИФІКОВАНИЙ ОБРАЗ (генерація суб'єктивних сенсів, на основі домінуючої мисленнєвої тенденції, детермінованої вихідним змістом праобразу) – ПЕРЦЕПТИВНИЙ ОБРАЗ (спонтанний акт психічного моделювання репрезентативних сенсів у конкретний образ цілісного розуміння як результат перцептивної діяльності) [17, с. 34–46].

Таким чином, праобраз слугуватиме вихідною структурованою формою досвіду, що здатна активізувати навіть інтуїцію, детермінуючи стратегіальні тенденції [38], котрі потім мисленнєвого пошуку спрямовуватимуть у спонтанне, прискорене, проте, адекватне й точне, отже, достовірне конструювання образу світу [17, с. 34–46].

Тепер варто зауважити й щодо наукового трактування поняття образу: образ як регулятор процесу діяльності (О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, В.П. Серкін), зокрема, образ як регулятор діяльності людини-оператора у звичайних і нестандартних ситуаціях (Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.О. Пономаренко); образ як орієнтир-провідник головної ідеї в процесі конструкторської діяльності (В.О. Моляко); образ, що у функціональному спектрі передує дії, як уявлення про кінцевий результат, наступні дії, спрямовані на досягнення мети (С.Д. Смирнов).

Таким чином, щодо нашого дослідження, ми зобов'язані вищезгаданим підходам як узагальнюючим, так і концептуально обумовленим.

Обов'язково зазначимо, доволі актуальною сьогодні бачиться *творча конструктологія В.О. Моляко як авторська версія розуміння конструктивістського підходу в психології творчості*, насамперед [36].

Отже, запропонуймо деякі наші міркування з приводу *конструктивізму в епістемології*. Вже сьогодні такий підхід можна розглядати як класичний, у межах котрого вважається, що людина в процесах сприймання і мислення не лише відтворює оточуючий світ, але й бере активну участь у його конструюванні. Зауважимо, якщо *енактивізм*, згідно з позицією О.М. Князевої, розглядати як *нову форму конструктивізму в епістемології* [26], то в його концептуальних межах і наша тема також може отримати нетрадиційне рішення, позаяк вирішуватиметься вже як проблематика *епістемологічної психології творчості*.

Центральною проблемою класичної епістемології є проблема побудови нових знань. Позаяк *традиційній епістемології* відомі лише заключні етапи процесу пізнання, тобто, найвищий його етап, то в *епістемологічній психології творчості* – це також фактично підсумковий або кінцевий результати творчо-мисленнєвого процесу.

Проте у нашому контексті з'ясування сутності *праобразу*, а також, дослідження його місця і ролі в *епістемологічній психології творчості*, необхідно спробувати, насамперед, відшукати його витoki. Зауважимо, розмірковуючи про *генезу праобразу*, не варто вважати, що це визнання абсолютної першості якоїсь однієї окремої його форми, а радше, навпаки, визнання самого *праобразу* як *цілісного й первинного*, зокрема, у функціональному ланцюгу *праобраз-прообраз-образ-орієнтир* (за В.О. Моляко) [36, с. 7–16]. Де *праобраз* він порівнює з образно-понятійним «ліхтариком», котрий освітлює близькі асоціативно ще найближчі поля, та сприяє вивільненню з них найадекватнішого вже достатньо конкретного (на думку суб'єкта, що сприймає) *праобразу* поки ще гіпотетичного впізнавання, визнання, декодування нового об'єкта. Отже, *праобраз* не є протиставленням іншим поняттям, зокрема, саме тим, що у вищенаведеному ланцюгу [36, с. 7–16], а бачиться, так званім «генетичним», тобто, вихідним і фундаментальним. Проте, варто зауважити, наші міркування, таким чином, запобігатимуть ще й багатозначності щодо його розуміння.

Ось чому *праобраз в епістемологічній психології творчості* – це одночасно і вихідна, і цілісна, універсальна, а також, і фундаментальна структурно-функціональна форма досвіду, здатна до конструювання нового.

Отже, *праобраз має епістемологічне значення*, позаяк його функції, як детермінуюча, так і моделююча, завжди спонукатимуть до *новоутворень*. А *центральна проблема класичної епістемології* – *проблема побудови нових знань*. Отже, *праобраз, як форма досвіду, завжди структурований, і є когнітивною структурою*.

Таким чином, з'ясовуючи сутність *праобразу* як *категоріально-понятійної одиниці епістемологічної психології творчості* та необхідність його функціонування в ній, ми перебували, насамперед, у пошуках його витоків, тобто, у пошуках так званого *змістового наповнення праобразу*, що актуалізу-

ватиметься завдяки генерації суб'єктивних сенсів, котрі спонукатимуть до породження взаємодії різноманітних похідних утворень, здатних до нової смислової репрезентації його первинного змісту.

Отже, саме *репрезентативні сенси, маючи універсальну здатність до одностайної контекстуальної їхньої активації, і можуть утворювати такі цілісні актуалізовані образи як образи-рішення, що і є характерним для епістемологічної психології творчості.*

9.3. Епістемологічний погляд на перцептивно-мисленнєву активність суб'єкта в контексті стратегіального підходу В.О. Моляко

Перцептивно-мисленнєва активність суб'єкта як його творча активність розуміється і розглядається нами як складна динамічна система. Отже, досліджується в контексті теоретико-методологічної орієнтації на потенційну розробку універсальної теорії творчості, котра змогла б, принаймні, якщо не стати нею, то хоча б претендувати як на одну з фундаментальних теорій психологічної науки, інтегруючи найрізноманітніші міждисциплінарні погляди у такому пошукові (П.К. Анохін, В.Б. Швирков, Ю.І. Александров, А.В. Брушлинський, К.В. Судаков, Б.М. Теплов, Є.А. Умрюхін, Б.Ф. Ломов, М.Г. Ярошевський, Г.С. Костюк, О.К. Тихомиров, Я.О. Пономарьов, В.О. Моляко, Д.Б. Богоявленська, Р. Арнгейм, І. Бентлі, Дж. Гілфорд, Б. Гіделін та інші).

Про *перцептивно-мисленнєву активність суб'єкта* говоритимемо в контексті його можливостей конструювання таких змістових зв'язків, котрі здатні сьогодні не лише продемонструвати власні його можливості, але й суттєво вплинути на саме оточення, трансформуючи цей образ оточення до цілковито нового і незвичного для нас, в умовах мінливості реального світу, перманентно детермінованого і детермінуючого, подекуди, навіть і «мову» творчого світу суб'єкта.

Сприймання є однією з головних мисленнєвих активностей суб'єкта.

Навіть *ментальна активність* розуміється, зокрема, прихильниками *енактивізму* (про який говорилося вище), як дія або рух (Рудольфо Ллінас Ріаскос (*isp. Rodolfo Llinás Riascos*). Наприклад, іспанський нейрофізіолог Р. Ллінас описує усвідомлювані думки як ментальні рухи. Нагадаймо, *енактивізм* розглядається як нова форма конструктивізму в епістемології (О.М. Князева) [26]. Структури сприймання і мислення залежать від сенсомоторного досвіду, яким відповідають певні нейронні структури. Когнітивні структури можуть співвідноситися з певними сенсомоторними схемами. Знання не пасивно накопичується організмами як когнітивними агентами, але активно будується ними [26].

Сьогодні все дедалі більшої популярності і значущості набуває *енактивна теорія сприймання і когнітивної діяльності загалом*. З одного боку, як зауважує О.М. Князева, – це застосування *енактивного підходу* (або *енактивізму*) до активності уявлення (*enactive imagination*), до процесів побудови ментальних образів. Зокрема, вона зазначає, що саме ментальні образи володіють інтенційністю, завжди спрямовані на щось, і є образами чогось [26]. Ментальні образи можуть передбачати події, представляти, що бажане досягнуто, або ж виявляти страхи, побоювання, ризики, тобто апробувати різні можливості пере-

бігу майбутніх подій. Окрім того, *ментальні образи забезпечують семантичну основу для мови* [26].

Ментальні образи пов'язані з креативною думкою та образотворчою здатністю людського інтелекту. Навіть, якщо міркувати з приводу самого терміна «ментальний образ» або «mental imagery», вважає О.М. Князева, тоді стає зрозумілим, що йдеться про такі продукти людської свідомості, в котрих поєднуються і переплітаються почуття і розум, образ та його розуміння, інтерпретація, тобто інтегрально представлені ментальні, розумові, перцептивні, чуттєві компоненти. Це має особливе значення щодо розуміння природи творчості, креативності людини [26; 27, с. 110–122]. Позаяк існує думка, що нове знання в науці, здогадки та гіпотези будуються завдяки первинно виникаючим мисленневим образам та візуальному мисленню, а також, завдяки метафорам з мисленневими картинками в голові (наприклад, це трубка струму у Фарадея при створенні електродинаміки, модель атома Резерфорда, що нагадує модель Сонячної системи тощо) [26].

Отже, О.М. Князева дійшла висновку, *що здатність уявлення і конструювання ментальних образів визначає креативність людини* [26]. Вона вважає, *енактивна теорія* концептуально наближена до динамічного (або нелінійно-динамічного) підходу щодо розуміння перцептивної (*активності сприймання*) і квазіперцептивної діяльності, *активності уявлення*. *Уявлення* – це динамічний процес, а не лише накопичення елементів досвіду та внутрішня обробка інформації, котра надходить, це активна діяльність усього цілісного організму з його тілесністю і духовністю [26]. *Активність уявлення* полягає в тому, що *в процесі уявлення* відбувається перетворення і конструювання, спочатку мисленнєве, а згодом, можливо, й реальне. «Уявляти – це перетворювати» [39]. Активна сила *уявлення* перетворює світ на інший лад. Таким чином, О.М. Князева робить висновок, *що уявлення емерджентне* [26; 27, с. 110–122].

Сьогодні *проблематизація розуміння пізнання процесу творчого світосприймання постає одним із актуальних завдань епістемологічної психології творчості*.

Структуровані образи психічного в системі стратегіальної регуляції процесу світосприймання розглядаються нами як *праобразні передумови його організації*. Зауважимо, такі *праобразні передумови* слугують глибинними операційно-мотиваційними чинниками перцептивного розуміння реальності в процесі психічної активності людини.

Як уже йшлося, *праобрази як вихідні структуровані форми досвіду, у широкому сенсі, здатні до актуалізації як психічні детермінанти стратегіального світосприймання. Праобрази трактуються як цілісна сукупність (комплексна система) так званих вихідних чинників (операційно-мотиваційних структур), детермінуючих мисленнєві тенденції в процесі перцептивного конструювання образу світу, а також, і як сукупність таких, що здатні до самодетермінації у цьому ж процесі*.

Нагадаймо, *дослідження праобразних передумов розуміння умови завдання та формування задуму в процесі творчого конструювання образу ґрунтоване*

на усталеній, експериментально випробуваній методології, – *системно-стратегіальній концепції творчості, розробленої В.О. Моляко* [38].

Щодо ефективності стратегіального підходу як наукового, варто нагадати, що він реалізований стосовно вивчення процесу мислення такими дослідниками, як *Дж. Брунер, В.О. Моляко, С.М. Василейський, Л.Л. Гурова, М.Л. Смільсон, Л.А. Мойсеєнко, В.В. Рибалка, Т.М. Третяк, Н.А. Ваганова, І.М. Біла, Ю.А. Гулько, М.В. Шепельова, Н.М. Латии, Н.В. Медведева, О.І. Бедлінський, В.М. Бондаровська, Н.І. Череповська, В.М. Чернобровкін, С.В. Шаванов, О.В. Проскура, Т.К. Горобець-Чмут та інші*. Цей підхід бачиться затребуваним і щодо вивчення багатьох видів творчої діяльності, причому, на різних вікових рівнях (*В.О. Моляко, Л.А. Мойсеєнко, В.В. Рибалка, Т.М. Третяк, Н.А. Ваганова, І.М. Біла, Ю.А. Гулько, М.В. Шепельова, Н.М. Латии, Н.В. Медведева, О.І. Бедлінський, Н.І. Череповська, В.М. Чернобровкін, С.В. Шаванов та інші*).

На наш погляд, розвідки структурно-функціональних особливостей *перцептивного конструювання образу світу* полягатимуть, насамперед, у дослідницькому пошукові психологічних закономірностей актуалізації *праобразних форм психіки людини як вихідних структурованих форм її досвіду, у широкому його розумінні*.

Нагадаймо, *праобрази здатні слугувати психічними детермінантами перцептивного конструювання образу світу, а також, – і самодетермінантами у такому процесі*.

Праобразні передумови розуміння умов сприймання та формування задуму в процесі творчого конструювання образу сприяють активізації функції породження нових культурних сенсів та появи *нової інтерпретації суб'єктивного сенсу образу-тексту, вже як універсального сенсу, отже, образу-рішення*.

Таким чином, варто ще раз зосередитися, і вкотре нагадати, що не випадково однією з вихідних засад наших міркувань слугує думка В.О. Моляко щодо стратегії як психологічного регулятора, котра не містить детального плану, не є методом або способом вирішення завдання, а бачиться *індивідуалізованою мисленневою тенденцією особистості*, проявом її психологічної готовності до дії, діяльності, взаємодії тощо [38]. Нагадаймо, *сутність стратегіального підходу, розробленого В.О. Моляко, полягає у п'ятисходинковій моделі організації творчого процесу (системний тренінг КАРУС, за В.О. Моляко)* [38]. Отже, *система КАРУС, як класична методика, ґрунтована на конкретному вивченні процесу конструкторської творчості, її циклів, а також, стратегій та тактик, використовуваних у діяльності конструкторів* [38]. Як відомо, саме за такими, віднайденими в процесі дослідження конструкторської діяльності, головними її стратегіями, й отримала система назву «КАРУС» (*аббревіатура найменувань стратегій*) [38]. Детально про застосування стратегій (*аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної стратегії, стратегії спонтанних підстановок*) йтиметься у розділі «Емпіричне дослідження чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників» методичних рекомендацій: «Функціонування перцептивно-мисленневих стратегій творчого конструювання».

Зауважимо, *в процесі перцептивного конструювання образу* необхідно зважати на передумови несвідомого вибору стратегії, що є немало значущим у

процесі стратегіального світосприймання. Передумовами неусвідомлюваних дій слугуватимуть праобразні передумови як детермінанти таких дій. Праобрази завжди слугуватимуть тим структурно-функціональним психічним фундаментом передумов мисленнєвої активності. Таким чином, праобразними передумовами стратегіальної організації та регуляції процесу перцептивного конструювання образу світу бачаться вихідні комплексно структуровані форми досвіду (праобрази), у широкому його розумінні.

Отже, процес мисленнєвого пошуку перцептивного конструювання образу світу організовується і реалізовується таким регулятором, як стратегія, операційно-мотиваційним чинником котрої слугуватиме праобраз як структурно-функціональна детермінанта цього процесу.

У нашому контексті розвідок, праобраз слугує психічною детермінантою стратегіального світосприймання та полегшує побудову асоціативних зв'язків, впорядковуючи інформацію, що зберігається в пам'яті.

Отже, в процесі перцептивного конструювання образу, праобраз як вихідна структурована форма досвіду, у широкому його розумінні, здатен як до самодетермінації, так і до детермінації актуалізованої стратегії, як домінуючої мисленнєвої тенденції в процесі стратегіального світосприймання.

Й не забуваймо, що для ґрунтовного вивчення передумов сприймання в контексті стратегіального підходу завжди необхідно брати до уваги (ми зобов'язані вищезгаданій методології В.О. Моляко як узагальнюючій, так і концептуально обумовленій) як чуттєву форму відображення об'єктивного світу в свідомості людини, так і чуттєву компоненту раціональної форми відображення світу, причому, як обидві структурно-функціональні взаємно обумовлені форми актуалізації праобразу в процесі перцептивного конструювання образу. Адже лише їхня обопільна участь у стратегіальній організації світосприймання є тією неминучою участю, й завдяки осмисленню та уточненню в процесі деталізації та конкретизації чуттєвої компоненти раціональної форми понятійного образу. Й насамперед, через пошук та віднайдення так званого декодованого об'єкта як адекватного аналога: як з допомогою згорнутої мисленнєвої дії аналогізування (інтуїтивно), так і комбінованим раціонально-інтуїтивним способом.

Отже, дослідницькі пошуки передумов організації та регуляції перцептивно-мисленнєвої активності суб'єкта пов'язані з нагальністю вирішення актуальних проблем психологічної науки як її міждисциплінарних проблем, де перцептивно-мисленнєва активність суб'єкта як його творча активність – одне з ключових завдань епістемологічної психології творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Особенности типологического подхода и метода исследования личности / К.А. Абульханова-Славская // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 18–25.
2. Александров И.О., Максимова Н.Е. О виртуальности компонентов индивидуального знания на ранних стадиях их формирования / И.О. Александров, Н.Е. Максимова // Виртуальная реальность. – М., – 1998. – С. 61–82.
3. Александров Ю.И. Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении / Ю.И. Александров. – М., 1989.

4. *Александров Ю.И.* Макроструктура деятельности и иерархия функциональных систем / Ю.И. Александров // Психологический журнал, 1995. Т. 16, № 1. – С. 26–30.
5. *Александров Ю.И.* Введение в системную психофизиологию / Ю.И. Александров // Психология XXI века. Дружинин В.Н. ред. М. Пер Се. 2003. – С. 39-85.
6. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
7. *Анохин П.К.* Опережающее отражение действительности / П.К. Анохин // Вопросы философии. – № 7. – 1962. – С. 97–111.
8. *Анохин П.К.* От Декарта до Павлова / П.К. Анохин. – М., 1945.
9. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М., 1975.
10. *Анохин П.К.* Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин. – М., 1979. – 453 с.
11. *Анохин П.К.* Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М., 1978.
12. *Анцыферова Л. И.* Системный подход в психологии личности / Л.И. Анцыферова // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 61–78.
13. *Бабак В.П., Малхазов О.Р., Харченко В.П.* Впровадження спеціальних психофізіологічних технологій у систему профвідбору фахівців для авіаційної галузі України / В.П. Бабак, О.Р. Малхазов, В.П. Харченко // Наука та інновації, 2007, Т 3. № 5. – С. 36–52.
14. *Барабанщиков В.А.* Идея системности в современной психологии / В. А. Барабанщиков. – М., 2005.
15. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. 1966.
16. *Боровицька О.М.* Гіпокамп і праобраз: спроба понятійного уточнення в контексті психології творчості / О.М. Боровицька // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – Том XII. Психологія творчості. – Вип. 21. – С. 62-77.
17. *Боровицька О.М.* Праобразні передумови стратегіального світосприймання / О.М. Боровицька // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: У 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – К., 2013. – Том XII. Психологія творчості. – Вип. 17. – С. 34–46.
18. *Брушлинский А.В.* О взаимосвязи природного и социального в психологическом развитии человека / А.В. Брушлинский // Проблемы генетической психофизиологии человека. – М., 1978. – С. 11–21.
19. *Вундт В.* Введение в психологию / В. Вундт. – Издательство: КомКнига, 2001. – 167 с.
20. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта, её законы и последствия / Ф. Гальтон. – М., 1996.
21. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1988.
22. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994.
23. *Клименко В.В.* Психофізіологічні механізми праксису людини / В.В. Клименко. – Київ, 2013. – 640 с.
24. *Клименко В.В.* Структура психофізіологічних станів у професійному здійсненні особистості / В.В. Клименко // Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. – Київ, 2015. – С. 16-51.
25. *Князева Е.Н.* Кибернетические истоки конструктивистской эпистемологии / Е.Н. Князева // Когнитивный подход. Философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. – М., 2008.

26. *Князева Е.Н.* «Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии» / Е.Н. Князева. – Москва–Санкт-Петербург, 2014.
27. *Князева Е. Н., Курдюмов С.П.* Интуиция как самодообраивание / Е. Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. 1994. № 2. – С. 110–122.
28. *Кокун О.М., Серьогін Ю.В.* Дослідження психологічних чинників професійного самоздійснення вчителів музичних шкіл / О.М. Кокун, Ю.В. Серьогін // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 17, – Київ, 2017. – С. 69-76.
29. *Кокун О.М.* Особливості професійного самоздійснення фахівців різного віку та професій / О.М. Кокун // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 14, – Київ, 2014. – С. 90-99.
30. *Кокун О.М.* Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: концептуально-емпіричні основи / О.М. Кокун // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2015. – Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 15, – Київ, 2015. – С. 60–71.
31. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств / А. И. Крупнов // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2006. № 1 (3). – С. 63–73.
32. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1999.
33. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва – Воронеж, 1996.
34. *Малхазов В.П.* Сучасні психофізіологічні основи професійного самоздійснення особистості. Методологічні засади інтегративної психофізіології / В.П. Малхазов // Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. – Київ, 2015. – С. 51–57.
35. *Мелетинский Е.М.* Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский. – М., 2000. – 407 с.
36. *Моляко В.О.* Вихідні передумови побудови концепції творчого сприймання (рос.) / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: У 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – Т. XII. Проблеми психології творчості. – Вип. 8. – Житомир, 2009. – С. 7–6.
37. *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.
38. *Моляко В.А.* Творческая конструктология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К., 2007. – 388 с.
39. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2000. – 712 с.
40. *Судаков К.В.* Информационные принципы работы мозга / К.В. Судаков // Психологический журнал, 1996. Т. 17, № 1. – С.110–127.
41. *Судаков К.В.* Системогенез поведенческого акта / К.В. Судаков // Механизмы деятельности мозга. – М., 1979. – С. 88–89.
42. *Титченер Э.Б.* Очерки психологии. – СПб., 1898 / Э.Б. Титченер. – Режим доступу до ресурсу: zipsites.ru/psy/psylib/info.php...
43. *Фрейд З.* Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб., 2007. – 400 с.
44. *Черняк В.С.* История. Логика. Наука / В.С. Черняк. – М., 1986. – 372 с.
45. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – Л., 1994.

46. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1982.
47. *Швырков В.Б.* Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики / В.Б. Швырков. – М., 1995.
48. *Швырков В.Б.* Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения / В.Б. Швырков. – М., 1978.
49. *Швырков В.Б.* Нейрональные механизмы обучения как формирование функциональной системы поведенческого акта / В.Б. Швырков // Механизмы системной деятельности мозга. Горький, 1978. – С. 147–149.
50. *Швырков В.Б.* Основные этапы развития системно-эволюционного подхода в психофизиологии / В.Б. Швырков // Психологический журнал, 1993. – Т. 14, – №3. – С. 15-27.
51. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – СПб., 2002. – 352 с.
52. Gelder T. van. What Might Gognition Be, If Not Computation? // The Journal of Philosophy. 1995. Vol. 92. N 7. – P. 345-381.
53. Gelder T. van., Port R.F. It's About Time: An Overview of the Dynamical Approach to Cognition // Mind as Motion. Exploration in the Dynamics of Cognition / Ed. R. F. Port and T. van Gelder. – Cambridge: MIT Press, 1995.
54. Paolo E. di. Extended Life // Topoi. 2009. Vol. 28. – P. 9–21.
55. Thompson E. Sensorimotor Subjectivity and the Enactive Approach to Experience // Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2005. Vol. 4. – P. 407–427.
56. Varela F., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience. – Cambridge (MA): The MIT Press, 1991, Cambridge: MIT Press, 1991. (7th printing 1999).

РЕЗЮМЕ

Основу нашої концепції складає творчого сприймання складних систем положення про конструктологічну (конструктивну, творчо-перетворюючу) місію людини у всіх сферах і видах діяльностей, тобто приймається позитивний вибір у призначенні людини і людства в цілому. Ця моральна перевага в виборі, на жаль, не виключає хронічного і часом макромасштабного прояву людських вчинків, дій, діяльностей у найрізноманітніших вимірах, в свою чергу, починаючи від систем «людина-людина» і закінчуючи системою «людство-світ (космос)».

З цього загального положення природно витікає і визначення людини (суб'єкта, індивіда, особистості) як конструктора, а усього оточуючого її світу як різних конструкцій (структур), з якими суб'єкт-конструктор знаходиться в динамічних взаємовідношеннях. При цьому зрозуміло, що і сама людина є свого роду конструкцією, що перебуває протягом усього життєвого циклу в стані доконструювання, переконструювання (як зовнішнього, так і внутрішнього самоконструювання, самопобудови, самовідтворення) – все це знайшло уже давно відображення в найрізноманітніших трактатах, учіннях, теоріях, в тому числі і в таких, як «зроби себе сам», автопоезис (див. концепцію Варели і Матурани).

Наші багаторічні дослідження, як і дані дослідження останніх етапів, дають підстави ввести до розробки, наукове осмислення концепції-гіпотези про творчі функції суб'єкта на етапах первинного вивчення, предметного, об'єктивного світу, який, як відомо, може бути описаний найрізноманітнішими символами (мови, графіка, мистецтво, література, архітектура, технічний світ і т.д.), а вони, в свою чергу, можуть бути штучно описані інформаційними алфавітами (цифри, формули).

У психологічній сфері, яка відображає реалії або уявності (фантазії, міфи, казки, ілюзії), навколишній світ, у свою чергу, представляється, аналізується й інтерпретується понятійно-образними конструкціями, які являють собою в кожному окремому випадку індивідуальний шифр, код сприймаючого (ті ж образи й поняття).

Тут як раз ми і виходимо на один з найважливіших визначальних вузлів аналізу процесів сприймання нової інформації, як і, втім, будь-яких творчих, а тим більше – нетворчих, перцептивно-мисленнєвих процесів. Мова зокрема йде саме про суб'єктивні орієнтири, суб'єктивні вподобання в акцентуації, виборі і т.п., які мають безумовно визначальну роль, оскільки мова може йти про особистісне, індивідуальне, саме суб'єктивне «забарвлення» таких процесів. Адже якщо провести лінію зв'язку провідного образу в зворотному порядку до образу-орієнтиру, а то і його праобразу, то ми впевнимосся саме в детермінуючій ролі суб'єктивних вподобань відносно вибору наступної траси з використанням в якості «провідника» саме образу-орієнтиру, чого-небудь обраного за такий.

Спробуємо проілюструвати це на декількох прикладах. Почнемо з дуже простого, дещо штучного. Припустимо, у велике місто з хмарочосами приїжджає людина, яка до цього проживала в місцях, де не було будівель, вищих за три поверхи і для того, щоб піднятися на другий або третій поверх, звичайно доводилося користуватися сходами і тільки ними. Потрапивши вперше до па-

радного висотного будинку, притому без супроводу і маючи намір добратися до когось, хто проживає, скажімо, на дванадцятому поверсі, даний суб'єкт, який не мав до цього ніяких «стосунків» із ліфтом, однозначно піде сходами, в той же час, як звиклі до ліфтів мешканці користуються тільки ними (часто навіть щоб піднятися на другий поверх). Скажімо так: у цьому немає нічого особливого і мова може йти тільки про суб'єктивні вподобання як стереотипах поведінки, звичках. Взагалі це так, але тепер розглянемо дещо видозмінений варіант. Мешканець цього ж будинку заходить до парадного, він живе на якомусь високому поверсі і їхати йому нібито потрібно тільки на ліфті. Але він згадав, що вчора ліфт зіпсувався і хтось із мешканців провів у ньому не дуже приємний і не дуже короткий час. Як вчинить даний суб'єкт?

Це ніяка не головоломка, але проблема по-своєму творча, принаймні вона полягає у виборі одного з двох варіантів: їхати на ліфті, який може вийти з ладу, або гарантовано добиратися пішки хай і не на найближчий поверх. Ось тут і спрацьовують свого роду ситуативні суб'єктивні орієнтири: що краще – пішки і успішно, або ліфтом з небезпекою застрягнути між поверхами. Здавалося б зовсім проста задача насправді може мати чималу кількість детермінант, які вплітаються в її вирішення, а саме: ступінь фізичної втоми людини і поверх її проживання, наявність при ній важкого вантажу, необхідність за якоїсь причини поспішати потрапити в квартиру (вдома маленька дитина, не вимкнений прилад і т.п.), схильність до ризику, наявність або відсутність фобій – їхати в ліфті, або, навпаки, ходити довжелезними, не дуже освітленими і не дуже чистими сходами, і скажімо, такої – без будь-якого гумору, як стан взуття (припустимо, що у цього мешканця тиснуть нові туфлі, або розвалюються старі і т.д.). Як бачимо, навіть у такій порівняно, здавалося б простій ситуації вибору, реальна поведінка конкретного суб'єкта буде залежати від декількох змінних, хоча вибір найпримітивніший – їхати в ліфті, або підніматися пішки. І знову ж таки, вперше або далеко не в перший раз суб'єкт опиняється перед такою альтернативою і чи часто виходить із ладу ліфт.

Як бачимо, ситуація одна з найпростіших, а питання ставиться майже за Гамлетом (Шекспіром): йти або їхати. Немає необхідності приводити в якості прикладів численні більш складні ситуації й проблеми. В тому ж випадку адаптації до Чорнобильської атомної катастрофи, як можна було побачити, коли одночасно діє, впливає фактично по декілька десятків привхідних факторів (не враховуючи самого конкретного стану суб'єкта) на конструювання актуальної картини світу, реальності, ієрархія цих факторів, детермінант буде різною, їх домінування буде мати більш стійкий або мінливий характер і приймати рішення та ще й в умовах дефіциту часу буде набагато складніше, ніж у наведеному прикладі з ліфтом.

Спробуємо тепер перейти до викладення основних положень нашої загальної гіпотези, яка і складає загальне ядро концепції, про функціонування творчого сприймання в умовах надлишкової інформації, її невпорядкованості, нерівномірності надходження в «поле свідомості» та ін. Ґрунтуючись на великій кількості досліджень з проблеми сприймання, включаючи сюди, зокрема, і спеціальні дослідження з інженерної психології, наших власних даних, одержаних

протягом доволі тривалого проміжку (див. відповідні посилання в цій та інших главах), ми вважаємо можливим обґрунтовано виокремити наступні, на наш погляд, принципово важливі положення:

1. Сучасні умови професійної діяльності, як, втім, у багатьох відношеннях повсякденне проживання багатьох людей, пов'язані з безперервним надходженням у сферу їхньої уваги величезної кількості звичайної й нової інформації у візуальних (переважно) і інших формах. У багатьох випадках (а при роботі, скажімо, на конвеєрі і в подібних видах діяльності) суб'єкту доводиться займатися не тільки загальним аналізом цієї інформації, а й активною цілеспрямованою її переробкою, адаптацією її до своїх поточних потреб. Є фактично загальновизнаним, що проблема надлишку і непорядкованості інформації стає хронічною, свого роду неминучою константою екологічної сфери, в якій перебуває суб'єкт.

2. Успішне вирішення поточних проблем і тим більше неочікувано виникаючих задач, нових проблем, вимагає від суб'єкта для досягнення позитивного кінцевого результату крім загальної й спеціальної психологічної готовності до такого роду діяльності ще й наявності в структурі його спеціальної психологічної готовності стратегій, тактик і дій, як у вигляді потенційних можливостей здійснення діяльності, застосування. До числа основних стратегій загального характеру ми відносимо, перш за все, стратегію пошуку аналогів (аналогізування), комбінування, реконструювання (дві інші стратегії – універсальну і спонтанного пошуку, ми розглядаємо в дещо іншому плані).

3. Всі процеси виникнення і трансформації образно-понятійних психічних мисленнєвих структур, починаючи з первинних етапів сприймання нової інформації, ми розглядаємо як процеси конструювання образів (понять, образів-понять, нечітких смислових утворень і т.п.) тих чи інших структурно-функціональних систем і підсистем конкретного змісту, пов'язаного зі специфікою певної діяльності. Такого роду конструювання, здійснюване як свідомо, так і не зовсім усвідомлювано, на базі наявних у суб'єкта знань, досвіду, вмінь аналізувати нову інформацію, у всякому випадку бути готовим до її, скажімо так, безболісного первинного сприймання; и це не проста констатація, оскільки не тільки психологічна, а й медична, зокрема, психіатрична практика все більшою мірою звертає увагу на суттєве зростання стрес-реакцій, виникнення навіть такого поняття, як «інформаційний стрес», а в наших дослідженнях фіксується як прихована паніка.

4. Основу успішного (або неуспішного) конструювання нових образів складає актуалізована поява в ході вирішення суб'єктивного орієнтиру, адекватного умовам задачі, принаймні вихідним її вимогам. Суб'єктивні орієнтири проявляються в потоці вирішення як своєрідні прообрази з архітектонічної сфери (запасу знань, досвіду), накладаючись на елементи, частини нової інформаційної системи, яка окреслюється умовами проблеми, ситуації. В результаті такого поєднання і з'являється образ-орієнтир, а потім і провідний образ, які трансформуючись, обростаючи новими даними можуть привести (або не привести) до успішного рішення.

5. Наявність самої надлишковості інформації (як в задачі, так і в навколишній сфері) саме і долається конкретним вибором такого роду орієнтиру. Ми

називаємо такого роду суб'єктивний образ-орієнтир саме свого роду конструктором усєї подальшої структурно-функціональної системи.

Якщо мова йде саме про один образ-орієнтир, який порівняно «безболісно» трансформується в провідний образ без підвищення критичності до його прогностичної успішності, то ми маємо справу з найпростішою ситуацією, яка може характеризувати порівняно прості процеси вирішення творчих задач (не складних творчих задач). Але по мірі розширення інформаційного поля, інформаційної системи, яка так або інакше залучена в більш складні процеси проблеми зародження образів-орієнтирів, їх «конкурентності» стають все більш утруднюючими проходження по трасі знаходження конкретного рішення.

Як ми вважаємо, саме стратегіально-тактичне перетворення інформаційної системи (структур і функцій в їх різних поєднаннях і асоціативних зв'язках) характеризує більш складні творчі рішення, творчі процеси. Іншими словами процес вирішення може бути описаний за допомогою уплітання в його структуру відповідних тактик і окремих дій, які і наповнюють власне стратегічний хід вирішення.

Наші висновки щодо вивчення різних видів творчої діяльності дозволяють віднести до числа тих, що найбільш часто реалізуються, наступні тактики (вони стосуються всіх видів конструктивної діяльності): інтерполяції, екстраполяції, редукції, гіперболізації, дублювання, мультиплікації («розмноження»), заміни, модернізації (модифікації, перетворення), конвергенції, деформації, інтеграції, базової деталі (елементу, структури), автономізації, послідовного підпорядкування, зміщення (перестановки), диференціації структур і функцій (відділення); до названих можна додати цілий ряд менш масштабних дій.

Автономне або сполучне використання вказаних тактик сприяє логічному упорядкуванню і цілеспрямованому вибору (акцентуванню) необхідних для успішного вирішення фрагментів інформації в її різних предметно-сміслових формах.

Наш основний висновок зводиться до того положення, що успішне вирішення творчої задачі в режимі надлишковості інформації може досягатися за допомогою вказаних стратегій і тактик.

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 творчості, 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».

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

Боровицька Олена Миколаївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент

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

Гулько Юлія Анатоліївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Латиш Наталія Михайлівна — старший 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

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

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

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

Наукове видання

**ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ ТВОРЧОГО
КОНСТРУЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ
У НАВЧАЛЬНІЙ ТА ТРУДОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

01033, м. Київ, вул Панькіська 2;

тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.