

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



**Психологічні проблеми сприймання:
матеріали XX Всеукраїнської
науково-практичної конференції,**

присвяченої 75-річчю створення Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України

25 травня 2020 року

Київ – 2020

Психологічні проблеми сприймання: матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 травня 2020 року, м. Київ) / за ред. В.О. Моляко. К: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. – 116 с.

У збірнику представлені матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю створення Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, яка проводилася лабораторією психології творчості 25 травня 2020 року.

Затверджено на засіданні лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

(протокол № 7 від 28.15.2020 р.)

ЗМІСТ

Моляко В. О. ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ ЯК ОДНА З ЦЕНТРАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ	5
Біла І. М. ЕКОСИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ.....	12
Ваганова Н. А. ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО СПРИЙМАННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ	16
Виноградова В. Є. ПСИХОБІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО.....	21
Гречуха І. А. ЕМПАТІЯ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	26
Гулько Ю. А. РІВНІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВОГО ПРЕДМЕТА	30
Жук О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	34
Завгородня О. В. З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДИК «ГРУПУВАННЯ ПРЕДМЕТІВ» ТА «КАРТИНИ І НАЗВИ»	38
KALUZHNAYA E.N. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INDIVIDUAL TIME PERCEPTION	42
Кириченко В. В. РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	45
Костенко І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	50
Кривуля П. В., Кривуля Ю. П. ВИКОРИСТАННЯ ВНУТРІШНЬО-КУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І АКТИВІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	53

Латиш Н. М. ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ГРАФІЧОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	57
Мазяр О. В. АБСУРД ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	62
Мельник М. О. КОГНІТИВНА СКЛАДНІСТЬ ТА БАГАТОВИМІРНІСТЬ КАРТИНИ СВІТУ ЯК ОЗНАКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	66
Морожанова М. М. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПИКОВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ	69
Москаленко В. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ В АСПЕКТІ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ.....	74
Омельченко І. М. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	81
Орловська О. А. КАЗКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ ІЗ ПОСТТРАЖДАЛИМИ ВІД АТО.....	87
Поклад І. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ АКТИВІЗАЦІЮ СПРИЙМАННЯ.....	91
Тарнавська Олена ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ ЯК ФОРМИ ЛІКУВАННЯ ВЕГЕТАТИВНИХ ДИСФУНКЦІЙ У ПІДЛІТКІВ.....	96
Терещук А. Д. ТВОРЧІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ АФЕКТИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ	100
Третяк Т. М. КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ПЕРЦЕПТИВНО- МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	103
Уляницька Н. І. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	108
Щербина-Прилука В. М. МІСЦЕ НАРАТИВУ В СПРИЙНЯТІ ДИТИНОЮ СВІТУ	111

Моляко В. О.,
доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ ЯК ОДНА З ЦЕНТРАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ

Проблема людини, її життя й щастя стояла в центрі філософських роздумів Г. С. Сковороди. Він розглядав людину як частку природи, нею народжену, як «мікрокосм», що несе в собі закони «макрокосму», тобто життя в цілому. І подібно тому як у великому світі поєднуються очевидне й невідоме, явища й сутність, спокій і рух, початок й кінець, народження й смерть, так само й у «малому світі», в житті людини, в тому числі й в психічному, має місце можливість протилежних граней та тенденцій. У своїх характеристиках цього життя філософ проявив елементи діалектики, яка притаманна його оригінальному й суперечливому світорозумінню.

Г. С. Костюк

У вказаному епіграфі з твору Г. С. Костюка про Г. С. Сковороду, як це одразу кидається в очі, подано кілька своєрідних проблемних науково-життєвих «крапок біфуркації» – поперше, йдеться одразу ж про ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, про органічне поєднання мікрокосму й макрокосму, це по-друге, й по-третє (хоча цих крапок тут більше): про діалектичне світосприймання, світогляд Г. С. Сковороди (фактично – кожної мислячої людини, хоча, звичайно, що йдеться про антропологічну місію, антропологічне буття людини, можливостей її адаптації до «вимог» природи («макрокосму»), а відтоді й про наші конкретні питання розуміння людиною самої себе й навколишнього світу у всіх вимірах повсякденного життя, спілкування, діяльності.

Тут неважко побачити своєрідний місток від масштабної філософської парадигми до парадигми психологічної – конструктивно-деструктивного існування суб'єкта, особистості в тих чи інших вимірах реального часу й просторових координат (різні екологічні сфери проживання кожного з нас). Таким чином, ми виходимо на

необхідність аналізу саме розумової діяльності як необхідного й провідного фактору успішного (чи неуспішного) статусу суб'єкта на різних рівнях його розвитку й конкретної екологічної сфери. А як це нині реалізується в авангардних наукових розробках, в тому числі й суто психологічних, мова йде про аналіз саме так званого складного мислення, а в нашій інтерпретації про творче мислення, функціонування розуму як синтетичного – когнітивного прояву фактично доленосного потенціалу кожної людини.

Звернемось безпосередньо до проблеми РОЗУМІННЯ, однозначно вважаючи, що розуміння й є центром розумової діяльності, її сутністю, й передумовою осмисленої поведінки людини, й здійснення будь-якої діяльності, успіх якої завжди залежить від адекватного, максимально повного розуміння ситуації, завдання, проблеми etc.

Вибудуємо наш розгляд таким чином: спочатку зупинимось на загальних аспектах проблеми розуміння, потім на особливостях його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, доходючи зрештою до спроби попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, якими ми в теоретико-методологічному плані користуємось у цій розробці.

Йдеться, в першу чергу, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворююча структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (зазначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно в негативному плані. Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу, про що йтиметься спеціально в одній з наступних наших статей.

Оскільки проблемою розуміння цікавляться не лише психологи, поглянемо для загальної орієнтації на діапазон його аналізу в

розробках філософів. Ось як, наприклад, вони детально розглядали проблему розуміння на вже досить віддаленому у часі «круглому столі»:

- розуміння в структурі наукової свідомості;
- розуміння й практична свідомість;
- розуміння в історії як історія розуміння;
- що є об'єктом розуміння;
- семантична концепція розуміння;
- метафорика розуміння;
- розуміння й текст;
- герменевтика й природознавчі науки;
- розуміння й експеримент в природознавстві;
- парадокс емпатії;
- спілкування без індивіда;
- розуміння й творчість;
- пізнання як відображення й розуміння;
- чи можна досягти взаєморозуміння;
- глибина розуміння залежить від зрілості особистості;
- зрозуміти іншого;
- конструктивне й натуральне в розумінні.

І як своєрідний не дуже оптимістичний узагальнюючий висновок: вавилонська вежа як поліфонія розуміння [2].

Ми надали таке місце цьому реєстру проблем розуміння (а його можна було б продовжити, залучаючи вже суто психологічні аспекти), оскільки він сам по собі однозначно свідчить про надзвичайну вагомість проблеми розуміння не тільки в науках, але й в практиці, в житті в цілому, відіграючи доленосну роль в антидіаді «успішність – неуспішність діяльності», прийняття рішень та багато ін.

І тут, так би мовити, на центральній магістралі нашого теоретичного пошуку необхідно нагадати, що саме Г. С. Костюк чи не єдиний на той час цілеспрямовано звернувся до цієї проблеми (1950 рік!!!), однозначно акцентуючи увагу наукового співтовариства на актуальності, безперечній всебічній значущості цього феномену (в процесі проведення одного з наукових семінарів з аспі-

рантами Г. С. Костюк з гумором, реагуючи на деякі наші висловлювання щодо психоаналізу, зазначив: без розуміння не може бути мови не тільки про успіхи психоаналізу, але й його існування, навіть у жанрах довільних розповідей. Так він, окреслюючи підступи до аналізу проблеми, визначав, що «говорячи про розуміння, ми можемо мати на увазі різні сторони цього складного явища, відображені й у різних значеннях самого слова «розуміння». Мова може йти про здатність особистості розуміти що-небудь, про сам процес розуміння, тобто проникнення у сутність тих чи інших об'єктів; про стан свідомості особистості, яка розкриває цю сутність, й про результати цього процесу, тобто ті судження, висновки, поняття, погляди й т.п., які складаються у особистості внаслідок розуміння нею деяких об'єктів. Ці сторони даного явища взаємопов'язані. Розуміння виникає там, де є здатність живої істоти що-небудь зрозуміти, яка й знаходить вираз в самому процесі розуміння, впродовж цього процесу змінюється стан свідомості особистості внаслідок того, що для неї стає ясным, зрозумілим, те, що раніше таким не було. Розуміння реалізується в певних результатах (судження, поняття та ін.), за якими тільки й можна судити про його наявність та його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності» [9, с. 197].

Щоб спеціально підкреслити всю значущість проблеми розуміння, ми тут наведемо дуже красномовну цитату з надзвичайно актуальної останньої праці відомого філософа й соціолога О. О. Зінов'єва «Фактор розуміння»: «Якщо в двох словах підвести підсумок еволюції людства за минулу історію, його можна буде висловити однією лише фразою: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно вбило сам фактор свого розуміння. Що стосується винаходів інтелекту, який можна співставляти з людським і ставити навіть вище, то в світі постійно продукуються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії в лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної неграмотності й шарлатанства, сучасного тотального оглупіння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича глупота, дурість. Людство загине від своєї глупоти» [3, с. 521].

Усі ці положення неодмінно вплітаються в загальну структуру вибудови теорії й практики розвитку мислення, здійснення навчання, виходячи в тому числі й з нових часом кризових та навіть катастрофічних детермінант, якими, наприклад, можна вважати такі техногенні явища, як Чорнобильська атомна катастрофа (а пізніше – Фукусімська в Японії).

Хоча б у деяких вимірах звернемося безпосередньо до вузлової проблеми – проблеми людини, як це визначив Г. С. Костюк у наведеному вже епіграфі до нашої статті. Між іншим це поєднання звучить аж ніяк не менш вагомо, ніж відомі слова Ф. М. Достоевського, – ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ. Ця одвічна проблема, хоча було стільки намагань її хоча б частково, якщо не вирішити, то хоча б доказово довести, що її взагалі можна розв'язати. Але ж, для нас справа тут у тому, що ця проблема – це й є саме наша – психологічна проблема – ми перші, хто повинен її найглибше, найширше досліджувати. З цим, мабуть, мало хто вступить у будь-яку дискусію, але давайте хоча б у дуже короткому ескізі нагадаємо самим собі про, я б сказав у експресіоністському стилі, – кричучість її. Принагідно, одсилаючись до численних творів класиків екзистенціалізму (Хайдеггер, Ясперс, Сартр та багато інших), згадаємо відому картину норвезького художника Е. Мунка – «Крик» (вона часто подається ще в розширеній назві – «Крик на містку»). Тут ми не подаємо її репродукції з технічних причин, а просто нагадаємо, що в двох словах йдеться про чоловіка, який крокуючи мостом, кричить, просто щосили (це підкреслюють портретні деталі) волає, чи то від відчаю, чи від страху, чи від болю, чи від усього цього разом. Так ось, чому ми нагадали цю картину – нині її часто представляють як узагальнену ілюстрацію до образу сучасної людини, яка знаходиться у стані відчаю від усього того, що вже пережила й продовжує переживати. А якщо припустити, що це принаймні один з уже типових образів сучасної людини, то саме її ми – психологи – повинні досліджувати (що, звичайна річ, певною мірою вже робиться, див. наприклад, відомі праці А. Маслоу, Я. Морено та ін.).

Хотілось би підсилити сказане ще одним дуже красномовним прикладом, який надав нам відомий англійський письменник, лауреат Нобелівської премії, автор надзвичайно видатного роману «Володар мух», в тому числі й у психологічному плані, – Уільям Голдінг, виступаючи у 1963 році на міжнародній конференції письменників про долю роману. Сам У. Голдінг у своєму надлаконічному виступі сказав наступне: «Ось вже п'ятдесят років у мене зростає цілком стійке переконання – факти життя змушують мене думати, що людство вражене хворобою. Я маю на увазі не людство з великої літери, я маю на увазі тих людей, з якими я зустрічаюсь. Протягом свого життя я неодноразово був у стані потрясіння й приголомшення, дізнаючись, що ми, люди, можемо робити один з одним... Багато про що, що відбувалось під час війни, я намагаюсь не думати, інакше я відчуваю фізичний біль. Й ще, й ще переконуюсь, що людство хворе, й це займає геть усі мої думки. Я шукаю цю хворобу й знаходжу її в найбільш приступному для мене місці – у собі самому. Я дізнаюсь при цьому про частку нашої загальної людської натури, яку ми повинні ЗРОЗУМІТИ (виділено нами, – В. М.). Інакше її неможливо буде тримати під контролем. Ось чому я й пишу з усією пристрасстю, на яку тільки здатен, і кажу людям: «Дивіться, дивіться, дивіться: ось яка вона, як я її бачу, природа найнебезпечнішої з усіх тварин – людини». І це, мені здається, найблагородніше звання – письменник встановлює діагноз хвороби, й це так само високий обов'язок, як обов'язок лікаря. Для цього потрібні дві речі: співстраждання, співчуття до інших людей й ще – непохитність, тобто рішучість сказати те, що ти можеш сказати, що б потім з тобою не трапилось» [4, с. 125].

Гадаю, що нікого, в тому числі й в найпершу чергу – з психологів, не треба переконувати, наскільки глибоко проник У. Голдінг в цю нашу ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, фактично знов і знов поставивши її на повний зріст в такій лаконічній, але експресивно-переконливій формі, у поєднанні водночас філософського й психологічного, письменницького й медичного (як це сказано в промові) бачення, вибудови домінуючого вектору – і це, окрім іншого,

саме вектору інтроспекції, як би це нам, сучасним прихильникам домінуючої, але насправді дуже вразливої тенденції об'єктивності, максимальної цифровізації усіх тих даних, які ми отримуємо в своїх дослідженнях (а багато в чому – у псевдодослідженнях).

Саме в цьому прикладі і його асоціативних поширеннях поставлена цікава для нас основна проблема – проблема розуміння – розуміння людиною самої себе, навколишнього світу, розуміння іншої людини. Й це лише зайвий раз акцентує нашу дослідницьку увагу на проблемі розуміння, як одній з центральних ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ.

В подальших статтях зосередимось, зокрема, на аспектах інформатизації, ускладнення життя й, відповідно, перейдемо до можливостей формування творчого («складного») мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барковский П. В. Феномены понимания. Контуры современной герменевтической философии. Минск: Экономпресс, 2008. 176 с.
2. Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991. 352 с.
3. Зиновьев А. А. Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006. 528 с.
4. Иностранная литература, 1963, № 10. 125 с.
5. Информационная эпоха: вызовы человеку. М.: РОССПЭН, 2010. 335 с.
6. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. 352 с.
7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2007. 232 с.
8. Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке. – М.: Канон, 2009. 368 с.
9. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
10. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
11. Синергетика. Антология / Научный редактор Е. Н. Князева. М.: СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 408 с.
12. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, Т. М. Третяк та ін. К.: 2007. 308 с.
13. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
14. Эволюция. Мышление. Сознание. Когнитивный подход и эпистемология. М.: Канон, 2004. 352 с.
15. Эрн В. Борьба за Логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение. Мн.: Харвест, 2000. 592 с.

Біла І. М.,
*провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
доктор психологічних наук, професор,
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ЕКОСИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Про умови розвитку творчості, творчого мислення говорять багато. На практиці ж освіта залишається ареною змагання двох протилежних моделей: особистісно-орієнтованої, яка є необхідною для зростання талантів, та навчально-дисциплінарної, яка є зручнішою для організації та контролю за педагогічним процесом, його результатом. Нажаль, перемагає остання.

Чому так відбувається? На нашу думку, причиною є те, що не лише на практиці, а й на законодавчому рівні (з результатів аналізу за зарубіжних експертів Законів про освіту та власних висновків) в освіті, у всіх її ланках здебільшого лише декларується, але не впроваджується принцип гуманізму, людиноцентризму, суб'єктного підходу. Молоді люди, педагоги, які здобувають сьогодні освіту, педагогічну професію, не маючи умов та зразків для творчої діяльності, теж навряд чи зможуть створити належні умови особистісного зростання. Ригідність мислення, бюрократія, корупція в освіті, папероцентризм, звичка робити лише напоказ та страх змін – все це заважає змінити нашу безперспективну систему освіти на екологічну, розвивальну систему, середовище для зростання здібностей та творчих ідей.

Коротко нагадаємо про те, що ж треба зробити, щоб очистити, реконструювати існуючий освітній простір та зробити його життєдайним для наступних поколінь. Один із головних шляхів підвищення ефективності освітнього процесу полягає у використанні програм, які передбачають виконання творчих, проблемних завдань, проектів, розробки стартапів. Систематичне використання в процесі навчання творчих задач спеціалісти в області психології творчості називають найбільш ефективними серед усіх інших засобів розвитку творчого мислення особистості, підвищення ефек-

тивності оволодіння знаннями, набуття вмій і навиків (Т. В. Кудрявцев, В. О. Моляко, А. Ф. Есаулов та ін.). Саме творчі задачі є дієвим методом позитивного впливу на розвиток розумової активності та самостійності індивіда, що й передбачає особисто-орієнтовний підхід в освітньому просторі.

Важливо також спиратися на теорію розвивального навчання (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев, О.М.Леонтьєв, Н. Ф. Талізін), теоретичні основи діяльнісного підходу у навчанні (В. П. Зінченко, П. Я. Гальперін, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.), а також враховувати психолого-педагогічні принципи активізації творчості [1].

Варто зважати, що продукт творчості завжди є суб'єктивним, суб'єктивною є й новизна його відкриття. Загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль спілкування з педагогом, який надає простір ініціативі, самостійності та уникає шаблогів та критики. При цьому співтворчість (А. В. Брушлінський), відмінна від регламентованої, теоретизовано діяльності, є найбільш оптимальною стратегією розвитку. На важливості креативного зразку, значимості наслідування творчої діяльності наголошували ряд вчених (П. О. Просецький, В. М. Дружинін, В. О. Моляко та ін.). Адже творчість не може існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів.

Онтогенез людини, як і філогенез, незмінно повторює шлях розвитку – від наслідування до перетворення, від перетворення методом спроб та помилок до перетворення методом прогнозу, інакше – від репродукції до творчості часткової, від часткової до повної. Тому педагогічний прогноз розвитку творчої, пізнавальної діяльності повинен розрахувати її перехід від репродуктивного рівня до репродуктивно-творчого, від репродуктивно-творчого до творчого.

Численні експерименти, початок яким покладено ще роботами В. М. Бехтерева, показали, що навчання в процесі спільного розв'язування творчих завдань призводить до підвищення його

ефективності. В умовах спілкування швидше включається механізм апперцепції, який підвищує ефективність сприймання.

Як відомо, основним принципом освіти ХХІ століття є принцип єдності інтелекту та афекту. Тому важливою є позитивна емоційна включеність у творчу роботу, адже поза емоційною активізацією взагалі неможлива творчість. Доведено, що ситуаційно-емоційні процеси є активаторами психіки: вони підвищують працездатність, збільшують пороги чутливості, загострюють пам'ять і увагу, ефективно впливають на протікання мисленнєвої діяльності (В. К. Анохін, К. Ізард, Я. Рейковський, В. П. Симонов) [2].

Забезпечує емоційність та захопленість діяльністю також і естетичний фактор. Адже здібність до сприймання краси є необхідним інструментом творчості. Формування гармонійно розвиненої особистості тісно пов'язано з проблемами естетичного виховання. Зокрема ще на початку ХХ століття П.П.Блонський визначав завдання естетичного розвитку у вихованні не стільки співглядача, судді естетичних цінностей, скільки творця. Естетичне виховання повинно виходити з природної потреби людини у красі й пробуджувати в неї потяг до мистецтва, виробляти звичку спілкування з ним [3].

Чому ж наша освіта вбиває творчість? [6, 7] І чи є вдалі приклади існування, функціонування екосистем творчості? Виявляється найбільш життєспроможною, творчопродукуючою є Кремнієва долина [5].

Які ж животворчі складові характерні для функціонування Кремнієвої долини – долини творчості та іновацій?

В першу чергу, це – свобода, свобода – у самовиявленні і самореалізації. Всі жителі Долини, як і Америки почасти, такі різні – від серйозних і заклопотаних до розв'язних і “ненормальних” зайняті собою та своїми справами, зосереджені на індивідуальних інтересах, ідеях. У геніїв, що проживають у технопарку, спостерігається толерантність до всіх проявів людської сутності, до незнайомого, нового, незвичного. І саме це створює передумови для народження нового, оригінального, творчого, продуктивного.

Негласна заборона, табу на будь-яку критику – ця ключова ідея у Кремнієвій долині дозволяє народжувати геніальні стартапи. Адже “дощ” із негативних зауважень може вбити неокріпші “паростки” творчості й людина більше не матиме сил генерувати нові ідеї. Поблажливість, толерантність до помилки, до провалу дає шанс народженню інтелектуальних сил, зростанню нових задумів, стартапів, творів.

У Долині враховують те, що всі ми – соціальні істоти і потребуємо взаємодії. У цій екосистемі ключовою складовою являється Стенфорд, який навколо себе акумулює “нову кров” та інтелект. Гіперконцентрація інтелекту в одному місці, корпоративна культура спілкування надихає та окрилює. Девіз: “З ким поведешся – того наберешся!” – спонукав виникнення атмосфери кампусу, фестивалю. У дослідників виникає багато вільного часу для обміну знаннями, ідеями формується культура спілкування, взаємодії, взаємообміну – і, як результат, групова робота дозволяє в сумі отримати дещо значиме.

Ще, на нашу думку, цікавою та корисною є побудова у Долині зонованого життєвого простору, його конструювання за зразком дитячого садка, де жителі можуть обирати локацію за інтересами та бажанням. Все з думкою про суб’єкта творчої діяльності: це і спортмайданчики, бібліотеки, кафе, і зони дозвілля собак, де їх можна залишити на певний час. Все просякнута ідеєю про те, що якщо ти хочеш досягти прогресу, винайти дещо більше, тобі потрібні умови, які не будуть стримувати, обтяжувати, а дозволять зосередитись на основному, вивільнять час для творчості.

Нажаль, приклад Кремнієвої долини на пострадянському просторі важко відтворити, підтвердженням цього є російське Сколково. Чому? Відповідь на це запитання ви, мабуть, вже знайшли вище по тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. Детская творческая конструктология / Ирина Біла. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 420 с.
2. Біла І.М. Передумови розвитку творчості, таланту // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості : Матеріали

- круглого столу, 26 жовтня 2011 р., м. Київ. - К.: Інститут обдарованості дитини НАПН України, 2011. – С. 87-92.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П.П.Блонский. – М.: Просвещение. 1979. – Т. 2. – С. 5-117.
 4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Издательство Питер, 2000. – 368 с.
 5. Как устроена IT-столица мира. Доступ: <http://https://www.youtube.com/watch?v=9lO06Zxhu88&t=260s>
 6. Кен Робинсон Образование убивает творчество. Доступ: <https://www.youtube.com/watch?v=jUqyd-y2Dtw>
 7. Кен Робинсон Изменение парадигмы образования. Доступ: <https://www.youtube.com/watch?v=IAJUTxdYtrM>
 8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк; за ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
 9. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И.Кульчицкая, В.А.Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
-

Ваганова Н. А.,

*старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО СПРИЙМАННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ

У процесі активної пізнавальної діяльності дітей сприймання в старшому дошкільному віці набуває цілеспрямованого, осмислюючого і творчого характеру і від схематичного, нерозчленованого переходить до цілісного, заснованого спочатку на зовнішньому, а потім на внутрішньому взаємозв'язку його частин і сторін. Так, дошкільник у процесі індивідуального розвитку оволодіває перцептивними діями і сенсорними еталонами, а саме засвоює системи еталонів і навчається ними користуватися як мірками, зразками для аналізу сприйманої навколишньої дійсності. Перцептивні дії дитини забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення, а оволодіння еталонами перебудовує самі перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке засвоєння

суспільно вироблених еталонів та оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самотійно застосовувати системи еталонів у своїй практичній і пізнавальній діяльності.

Сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів перцептивно-орієнтувальної діяльності дітей, є в дошкільному віці одним з основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ оточуючої дійсності і як пізнавальний процес має свої специфічні особливості розвитку і характеризується такими властивостями як: а) цілісність (узагальнене уявлення, «модель об'єкту» як зоровий образ, що зберігається в пам'яті і є еталоном для подальшого усвідомленого сприймання); б) усвідомленість (акт сприймання є процесом зіставлення з тим, що зберігається в пам'яті – «перцептивним поняттям», тобто вже наявним знанням щодо даного об'єкту); в) вибірковість і установка (установка як направлена організація сприймання через свідомість, слово, певні дії і вибірковість як суб'єктивна спрямованість, що зумовлена метою діяльності).

В.А. Барабанщиков, досліджуючи структуру та розвиток перцептивного процесу, доходить висновку, що сприймання як процес протікає в двох взаємопов'язаних аспектах, а саме: як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації і як становлення самого чуттєвого образу – перцептогенезу, що передбачає єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз [1]. А з точки зору способу здійснення перцептивний процес являє собою процес розв'язання перцептивної задачі, вирішення якої відбувається шляхом переконструювання об'єкта і породження адекватного образу сприймання.

До перцептивних задач відносять: виявлення, впізнання, пошук і ідентифікація елементів середовища, порівняння наявних елементів ситуації та їх інтеграція в єдине ціле, оцінка величини, форми, кольору навколишніх предметів та ін. Так, у процесі сприймання дитина вирішує різні задачі пізнання предметів і явищ. Сама елементарна форма пізнання це більш менш автома-

тичне пізнавання у дії, яка виявляється у вигляді адекватної реакції на звичний подразник. Наступним ступенем є пізнавання, яке пов'язане з відчуттям знайомості, але без можливості ототожнення нового предмету з раніше сприйнятим. Нарешті, вищим ступенем пізнавання є ототожнення нового предмету з предметом, сприйнятим раніше. Останній ступінь процесу пізнавання зазвичай називається пізнанням.

Наприкінці дошкільного віку сприймання вже стає осмисленим, цілеспрямованим процесом, в якому виділяються довільні дії – спостереження, розгляд, пошук. Так, на різних стадіях розвитку спостереження змінюється зміст, доступний для інтерпретації, глибина пізнавального проникнення в нього та складність самої композиції, яка може бути схоплена в цілому, в єдності і взаємозв'язку всіх її частин. На першому ступені в розвитку спостереження у дітей, при обмеженості їхнього досвіду і знань, інтерпретація ґрунтується ще не стільки на зв'язках і причинно-наслідкових залежностях між явищами, скільки на їх подібності. По мірі розширення знань і розвитку мислення, разом з уподіблюючою розвивається більш складна інтерпретація, яка виходить із зовнішніх, чуттєвих даних властивостей, зв'язків, відносин. І нарешті, третій ступінь в розвитку спостереження утворює інтерпретація за умовисновком, яка розкриває вже абстрактні, чуттєво не дані, внутрішні властивості предметів і явищ в їх істотних взаємозв'язках. Розвиток сприймання характеризується таким чином, не тільки зміною його обсягу й осмисленості, а й перебудовою самого способу сприймання, який дедалі більш удосконалюється.

Розглянемо психологічні особливості саме творчого сприймання. Творче сприймання розвивається у дітей поступово у процесі свідомого засвоєння ними наочних знань; засоби, що мають безпосереднє відношення до організації перцептивних процесів спочатку пропонує дорослий. Л.С. Виготський писав: «Дитина сприймає картину навколишнього спочатку диффузно; та варто матері вказати на один якийсь предмет і назвати його, щоб тим самим вичленувати з всієї обстановки, як дитина зверне свою увагу

саме на нього. Вперше процес сприймання стає тут функцією культурною. Маніпулюючи зовні, дитина починає за допомогою цих маніпуляцій організовувати свої психологічні процеси уваги і сприймання» [2, с. 8]. Надалі відбуваються процеси інтеріоризації, а саме привласнення дитиною цих засобів і вироблення власних. Від маніпуляцій з предметами діти переходять до систематичного зорового сприймання, діючи з предметом лише в міру необхідності детальнішого розгляду або в тих випадках, коли одне зорове ознайомлення не дає достатнього уявлення про ту або іншу властивість предмета чи об'єкта спостереження.

За визначенням Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної, творчим є таке сприймання, в якому автоматично відбувається фіксація нового в об'єктах, відношенні між сприйнятими предметами [3]. Так, творче сприймання припускає обов'язкове отримання нової інформації, яка відображає щось нове в змісті. Предмети завжди сприймаються на тлі конкретного оточення, яке додає їм своєрідного смислового звучання. Це переноситься й на сприймання мистецтва, змістом якого є також нова інформація, що передається в новій формі.

А ось як визначає поняття «творче сприймання» відомий дослідник в області психології творчості В.О. Моляко: процес творчого сприймання є процесом миттєвого або пролонгованого конструювання образу «живої» реальності (предметів, іншої людини, міського фрагмента і т.д.), в подальшому перетікаючого в процес вже уявного збереження, модифікації цього образу і включення його в систему інших образів. [4]. Вчений визначає два основних варіанти прояву творчого сприймання, а саме: це сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого, нових елементів, ознак та ін. В.О. Моляко підкреслює, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини) буде завжди творчим, оскільки воно базується на плинності як об'єктивної інформації, яка сприймається, так само й на плинності психічних процесів того, хто сприймає.

Повертаючись до дослідження проявів творчого сприймання у дошкільному віці, слід зазначити, що для дітей характерна якісна

своєрідність змісту сприймання, яка визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків та неточністю вироблених раніше диференціювань. Внаслідок недостатності досвіду дошкільник ще не може відрізнити істотні властивості предметів від другорядних, а звертає увагу на те, що йому відоме, знайоме, ігноруючи часом важливі смислові моменти, спрощуючи або, навпаки, нагромаджуючи непотрібними деталями новий матеріал. Тому саме уява, а в старшому дошкільному віці з'являється вже творча, виступає компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду дітей.

Отже, для дошкільників характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, але поступово, у процесі навчання та активної пізнавальної діяльності дітей сприймання характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Накопичення чуттєвого досвіду дитини у старшому дошкільному віці призводить до розвитку перцептивної діяльності, яка набуває вже цілеспрямованого, організованого та довільного характеру, і відбувається виділення власне сприймання як самостійного процесу, направленого на створення візуального або будь-якого образу.

Адекватність відображення дійсності в образах сприймання обов'язково припускає активність самої дитини в процесах чуттєвого пізнання, яка розкривається і як чисто пізнавальна, і як рухова. При такому підході сприймання виступає як «живий» творчий процес, що розгортається і збагачується у часі, і як процес постійного вичерпання все нового і нового змісту із спочатку достатньо сумарних і мало визначених образів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: онтологическое измерение // Мир психологии. – 2009. – №2. – С. 78-93.
2. Выготский Л. С. Восприятие и его развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3-28.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 320 с.

4. Моляко В. О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості // Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / За ред. В. О. Моляко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – С. 7-32.
-

*Виноградова В.Є.,
завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки
Таврійського національного
університету імені В. І. Вернадського*

ПСИХОБІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

Роботи В. І. Вернадського вражають значенням внеску у світову науку. Його відкриття і сьогодні залишаються актуальними. У ХХІ столітті все більше науковців звертаються до спадщини відомого вченого. Слід зазначити, що Володимир Іванович був великим науковцем-емпіриком, аналітиком, мав добре розвинену інтуїцію, політичним діячем, письменником, філософом. Науковець, як і його батько, жив своєю роботою та дослідженнями, не дозволяючи собі зупинитися у професійному рості. Протягом життя він розширював поле дослідницького інтересу, переймаючи досвід зарубіжних колег. В. І. Вернадський був новатором у наукових дослідженнях. Він намагався інтегрувати різні сфери людського знання, створити великі природничо-наукові та світоглядні концепції. Це приваблювало до нього багатьох вчених, що дозволило створити потужні наукові школи світового значення. При цьому він був неймовірно скромним. У багатьох своїх відкриттях він шукав основоположників, якщо не знаходив, то висловлював свої ідеї безособово, що їх сприймали як аксіоми.

Проте, цікавими є не лише його дослідження, а й біографія. Привертають увагу соціокультурні умови, мікро- та макрофактори в яких сформувався науковець. Внаслідок цих чинників, генетичного спадку та інших факторів сформувалась особистість В. І. Вернадського.

Розглянемо та проаналізуємо характер, особливості психічних процесів та вольової сфери В. І. Вернадського. Володимир

Іванович з дитячих років проявляв відкритість до нових знань, допитливість, яка з роками проявилась у потребі в пізнанні. У його спогадах він у дитинстві був недостатньо терплячим та занадто допитливим. Наприклад, починаючи читати книгу йому не терпілося дізнатися розв'язок сюжету і він доволі часто заглядав у кінець книги, в першу чергу тому, що терпіти не міг сумних фіналів. Ці якості також проявлялися під час проведення ним разом з Андрієм Красновим експериментів з хімії. Їх досліди доволі часто закінчувались вибухами через нетерплячість експериментаторів [3, с.31].

Також слід приділити увагу психічному життю Володимира Івановича у дитячі роки, яке вплинуло на формування його психіки, рис характеру та розвитку якостей особистості. В.І. Вернадський у спогадах описує, що був у дитячі роки недостатньо хоробрим та мав страх води, боявся плавати. Його мама вирішила допомогти побороти йому цей страх та викупала Володимира. Після цього випадку у нього проявився сомнамбулізм, який був спадковим по чоловічій лінії (він був у його діда, батька, згодом у дітей Володимира Івановича). Він пригадував, що у дитинстві «...боявся простору, темряви. Ці страхи були пов'язані зі слуховими й зоровими (відчуттями) (можливо через сильну короткозорість)... Місячне світло на мене діяло дивним чином. Я ходив та будив своїх відчайдушним криком» [3, с.23]. Згодом В. Вернадський згадував: «У молодості мене охоплювали переживання, що не піддаються логічним формам, я цікавився релігійно-теологічними побудовами, спіритизмом, легко піддавався незрозумілому страху, відчуваючи навколо присутність сутностей, що не сприймаються тими проявами моєї особистості (органами відчуття), які дають поживу логічному мисленню» [1, с. 140].

Володимир Іванович прагнув нових знань. Він читав дуже багато книжок з різних галузей знань. В університеті протягом двох курсів навчався на двох факультетах. У щоденнику він прописував цілі, серед яких: «освіта розуму: а) знайомство з філософією; б) знайомство з математикою, музикою, мистецтвами та ін.» [2, С.105]. Насправді, його відкритість до нових знань, різнобіч-

ність інтересів згодом призвела до наукових відкриттів, нових наук, теорії про ноосферу тощо. В. І. Вернадський усвідомлював можливості декількох різних мисленнєвих варіантів, вмів аналізувати певні явища, використовував різні способи опису та аналізу явищ, усвідомлював важливість урахування точки зору інших науковців, був здатним до синтезу пізнавальних позицій в умовах діалогу з іншими людьми. Тобто, можемо зазначити, що він мав розвинене конвергентне мислення.

У Володимира Івановича була доволі багата фантазія, яка розвивалась під впливом різних чинників. Також він мав розвинену спостережливість, яку формував під час споглядання природних явищ: «...я пам'ятаю, яке сильне враження мали на мене різні відтінки кольорів, я пам'ятаю свої спроби розрізнити шуми, хлопцем мене переслідувала думка про використання слуху для глибшого пізнання явищ, і я мріяв створити інструмент, який міг би за шумом визначити явище, що утворює цей шум, а також тіла, які беруть у цьому участь...» [1, с. 140].

Цілеспрямованість Володимира Івановича розвивалась з дитячих років та вдосконалювалась у зрілі роки. Протягом життя він ставив цілі особисті та наукові й досягав їх. Системність та організованість В. Вернадського простежується завдяки його науковим досягненням та веденням щоденника. Починаючи з підліткового віку і впродовж усього життя він занотовував події та думки, аналізував власні вчинки та досягнення, планував подальше життя та дослідження. Щодо організованості, то він мав щоденний графік, якого намагався дотримуватися.

Слід відмітити, що велика кількість наукових праць, значний внесок у розвиток науки засвідчують про таку рису характеру, як наполегливість. Володимир Іванович умів вирішувати завдання, завершувати початі справи. У його листі до майбутньої дружини, він пише «Завжди починаючи нову справу, пригадую старовинне запорізьке прислів'я, з яким вони бралися а важкі завдання: «Або збуду, або дома не буду», і коли підступав відчай, я повторював собі це прислів'я ... І я уявляв, завдяки яким неймовірним зусил-

лям люди досягали своєї мети, і мені ставало соромно, далеко-далеко відганяв я від себе всі сумніви й знову брався до роботи, і кожна невдача лише підбадьорювала, викликала ще більшу енергію» [1, с. 42].

Також Володимиру Івановичу були притаманні рефлексія та метапізнання. Можемо відмітити, що він протягом усього свідомого життя вів щоденник, у якому знаходимо записи про його плани, досягнення, проблеми, їх вирішення тощо. Також він постійно листувався з дружиною, коли був у відрядженнях, з колегами та друзями. Однак, Володимир Іванович здійснював моніторинг, регуляцію та контроль не лише подій життя, а й власних пізнавальних процесів. Наприклад, у листі до дружини він пише: «...цілі роки, коли формувалася моя свідомість, вона складалася під впливом поганого спостереження, грубих вражень, під впливом явищ природи, які я бачив у пелені, у тумані, у неясних контурах» [1, с.140]. Також В. Вернадський зазначав, що внаслідок недосконалого виховання мав недостатньо розвинену спостережливість. «Для мене зрозуміло, як багато я втратив через те, що спостерігати явища я не вмів. У цьому випадку я не був винятком – більшість із нас такими були. Школа і домашнє виховання повинні розвивати ці почуття у всьому обсязі, свідомість повинна формуватися серед найрізноманітнішого сприйняття органами почуттів, серед найрізноманітніших відтінків уражень. Спілкування з природою, вивчення її або вміння бачити, відчувати її – найкращі засоби для цього» [1, с.140]. Хоча, за допомогою метода спостереження та спостережливості Володимир Іванович відкривав нові наукові явища.

Йому були притаманні висока наполегливість, працездатність та працелюбність, яка проявлялась у самоорганізації, дисципліні, вимогливості до себе, принциповості, високого інтелекту, моральних якостей.

Особливо, необхідно відмітити, що В. І. Вернадський проявляв наукову сміливість, креативне мислення, ерудованість, мав широке коло наукових інтересів. Він зміг установити взаємозв'язок між живою та неживою природою, створити нову науку

біогеохімію. Знайти шлях до космосу, передбачити перехід біосфери до ноосфери тощо. Він не зупинявся на деталях, його цікавили широкі наукові горизонти. Спокійна, тривала експериментальна робота не відповідала складу його розуму. Він був майстром узагальнень і систематизації, умів вносити узгодженість і закономірність в хаотичну кількість окремих фактів і спостережень.

Крім того, видатний науковець мав лідерські якості. Він займав активну громадянську позицію, брав участь у студентських заворушеннях, обирався в студентські науково-громадські організації. Він мав високі морально-етичні якості, не боявся протистояти системі.

Від своїх вчителів (А. Бекетова, А. Бутлерова, В. Докучаєва, Д. Менделєєва, І. Сеченова та ін.) Володимир Вернадський успадкував широкий науковий підхід і високі етичні норми. Він боровся за честь, свободу, а іноді і життя своїх учнів, друзів і співробітників, які потрапляли у «немилість» радянської каральної системи. Десятки разів В. Вернадський звертався з листами до Президії Верховної Ради СРСР, в РНК, в Прокуратуру СРСР, в НКВД.

Слід відзначити, що міцний характер, творча обдарованість, висока дисциплінованість та напрацьована роками мотиваційно-потребова сфера дозволили В. І. Вернадському проявляти творчу активність протягом всього життя, включаючи пізній період (81 рік).

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский В. И. Письма Н.Е. Вернадской (1886 - 1889).
 2. Из Дневников В.И. Вернадского. Природа. 1967. №10. С.105.
 3. Ситник К., Бевз Т. Володимир Вернадський: Людина. Громадянин. Учений. К., Наукова думка, 2017. 368 с.
-

*Гречуха І. А.,
аспірантка кафедри психології розвитку та консультування
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ЕМПАТІЯ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Дослідження творчої активності школярів є однією з психолого-педагогічних проблем, яка й досі є актуальною в сучасній науці. Творчість – притаманна дитині з раннього віку та є нормою її розвитку. Кожному віковому періоду властиві свої домінуючі форми творчої діяльності, які пов'язані із розвитком відповідних здібностей особистості. Як зазначає Л. С. Виготський [2], художні здібності в галузі літературної творчості, найбільш виразно починають заявляти про себе в сензитивний для їх розвитку період – у підлітковому віці. Проте, літературна творчість має можливість проявитися в житті особистості тоді, коли виникають певні обставини, умови, стимули до її прояву.

Існують різноманітні наукові погляди на природу літературної творчості: як особливий спосіб самовираження (К. Юнг), самоствердження (Ф. Ніцше, К. Юнг), самопізнання (Г. Сковорода); як пізнання дійсності та мудрості світу (О. Потебня); як творча сублімація (З. Фройд); як потреба в отриманні психологічної насолоди (гедонізм) (З. Фройд, Ф. Шиллер); як своєрідний діалог із світом (М. Бахтін, Ю. Лотман); як втеча від дійсності (Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель). Однак, вчені єдині в тому, що існує певна емоційна складова, яка уможливорює процес літературної творчості. Психологи її називають по різному: емоційна сприйнятливність, чуйність, чутливість, емпатійність.

Визначення емпатії, як мистецтва «вчування» та як особливий прояв людської чутливості, дає Т. Ліппс [6]. Окрім того, емпатія є пізнавальним механізмом (Є. Я. Басін, В. Б. Блок, О. П. Наконечна, К. С. Станіславський, К. Юнг). Емпатійний механізм «проникнення» в стан та суть Іншого дозволяє митцеві слова пізнати внутрішній світ іншої особистості та потім виразити це в своєму творінні – літературному творі, а читачеві – зрозуміти

його. Про цей психічний механізм К. Юнг [7, с. 34] пише так, що коли людина сприймає художній твір іншого митця (художній твір вжито у загальному значенні й відноситься до всіх видів художнього мистецтва – пояснення наше. – Г.І.), вона ніби входить всередину його, «ототожнює себе з ним і відходить від самої себе», в результаті чого «глядач» має можливість пережити особливий стан катарсису. Звідси, емпатія постає перед нами як необхідна умова для творчого процесу та як форма естетичного пізнання. А також, маємо можливість виокремити окремий вид емпатії – естетичної, який дозволяє автору (та читачу) художнього твору вживатися в художній образ.

Разом із тим, важливо вказати на особливості прояву емпатії автора художнього тексту (суб'єкта) та його читача (адресата), які мають суттєві відмінності. Автор, створюючи свій літературний твір, попередньо використовує свій емоційний досвід взаємодії з навколишнім середовищем, емоційно реагує на саму дійсність (реальність). На противагу вище сказаному, емпатійний процес читача протікає відповідно до образної моделі, створеної автором художнього твору. Такі відмінності вимагають у читача відповідного життєвого досвіду, світоглядних та моральних переконань. А від автора художнього слова – здатності через особливу побудову та зміст художнього тексту передати всі відтінки сприйнятого, всі особливості психотипу його головних героїв.

Проте, емпатія не лише забезпечує пізнання іншого Я, але й за її участі емпатуючий має можливість виразити свої відчуття та переживання емпату з приводу відчутого. Літературна творчість дозволяє це зробити опосередковано, через свій творчий продукт – літературний твір. Тоді ми можемо говорити про емпатію, як про ставлення. Такий інтегративний підхід до визначення поняття емпатії зробила Л. П. Журавльова [5], зокрема, вказуючи на еволюційну «сформованість установки до психічного відображення внутрішнього стану іншої особини» [0, с. 61].

З метою виявлення проявів емпатійних переживань авторів літературних творів нами використовувалися методи аналізу про-

дуктів діяльності (художніх творів) та контент-аналіз. З'ясування особливостей протікання творчого процесу та ролі в ньому емпатії здійснювалося з використанням методу біографічної бесіди. У дослідженні взяли участь 68 учнів 9-11 класів, які займаються літературною творчістю та мають досягнення в цьому виді творчості.

Результати досліджень показали, що провідними мотивами літературної діяльності старшокласників є: прагнення до самовираження; потреба у самопізнанні, самоствердженні; пізнання інших людей, світу; як спосіб зняття емоційної напруги [3]. На тематичні мотиви літературної творчості школярів вказують об'єкти емпатії, які ці переживання викликали. До тематичних пріоритетів учнівської літературної творчості належать: філософські, про природу, дружбу та товаришування, любовно-еротичні, шкільні (про стосунки із однокласниками, вчителями; шкільні проблеми та хвилювання), соціальні (моральна сторона стосунків в соціумі), патріотичні (питання війни та миру), релігійні [3].

Визначальну роль в творчому процесі мають не лише цілі та завдання, які ставить перед собою письменник досягнути своїм творінням, але й вибір форми передачі – жанру; вияв ставлення, оцінки до того, що повідомляється або описується автором; виставлення «емоційних акцентів» при конструюванні художнього тексту [4]. В творчості школярів жанровими перевагами користується лірика (зустрічається у 89% творчості учнів). Присутні також твори-есе (25%), байка (15%), оповідання (7%), фентезі (7%).

Аналіз продуктів діяльності літературно обдарованих старшокласників показав, що їх художній літературний твір несе та переважно передає емоційну інформацію. А шлях до розуміння змісту їх твору лежить через переживання, які він викликає. Звідси, текст є результатом проєкції «авторської душі», його самоаналізу:

«...Я в собі, як в пустелі, блукаю,
Як у джунглях, як у тайзі.
Часом в Римі, в Парижі буваю
І умиваюсь у грозі.
Треба все пропустити через себе,

Щоб збагнути й зрозуміть,
Що найкраще – удома небо,
Що найближчий – твій рідний світ».

(із творчості досліджуваного Б. Б., 15 років)

Отже, емпатійність не лише сприяє розвитку літературних здібностей, а є умовою самої літературної творчості. У творчих старшокласників домінують емпатійні переживання, які пов'язані з відчуттями краси Природи; філософії Світу, його моральних та духовних цінностей; навчальними шкільними ситуаціями; питаннями дружби та кохання. А сам літературний твір, для його автора, є своєрідним способом вираження свого ставлення до світу, людей та до власної особи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виговська Л.П. (Журавльова Л.П.). Біологічні передумови виникнення емпатії у Homo Sapiens / Л.П. Виговська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 1998. – №1. – С. 58-62.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
3. Гречуха І.А. Емпатія як умова літературної творчості / І.А. Гречуха // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VIII (90), Issue: 222, 2020 Feb., P. 46-50. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-222VIII90-11>
4. Єременко О. Бінарний комплекс автор-реципієнт у художньому тексті крізь призму його емпатійного компонента [Електронний ресурс] / О. Єременко // Синопис: текст, контекст, медіа. – 2013. – №3-4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2013_3-4_4
5. Журавльова Л.П.. Психологічні основи розвитку емпатії людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Л.П. Журавльова. – Одеса, 2008. – 42 с.
6. Липс Т. Эстетика. Философия в систематическом изложении [пер.: И.В. Постман, И.В. Яшунский, С. Ильин]. – М.: РГБ, 2003. – 203 с.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.

*Гулько Ю.А.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

РІВНІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВОГО ПРЕДМЕТА

Найбільш ґрунтовні наукові дослідження процесів сприймання у дітей належать О. В. Запорожцю. Ним розроблене вчення згідно якому процеси дитячого сприймання формуються шляхом вдосконалення перцептивних дій. Ці специфічні перцептивні дії спрямовані на дослідження предметів і явищ з якими зустрічається дитина у своєму житті. Дослідження перцептивних процесів, що були виконані в руслі стратегіальної концепції творчості В. О. Моляко, показують перетворюючу (творчу) функцію сприйняття в пізнавальному потоці дитини дошкільного віку (Біла І. М., Ваганова Н. А.). 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 протікають завдяки провідним діям сприймання. Це дії ідентифікації, дії віднесення до еталону і моделюючі дії (Венгер Л. А., Мухіна В. С.). Самі назви таких дій вказують на їх конструктивну творчу сутність. Дії співвіднесення чи ідентифікації дозволяють переносити відомі дитині смисли на предмет, що сприймається. А сам процес перенесення смислу вже свідчить про перетворюючу функцію. Моделюючі дії пов'язані із привнесенням й модифікацією смислів того, що підлягає сприйманню. Як видно з сказаного, процеси сприймання нерозривно пов'язані з осмисленням, з розумінням. Тому спеціалісти досліджуючи пізнавальний розвиток дошкільників часто говорять не окремо про сприймання чи мислення, а у цілому про наочне мислення. Дійсно, діти здатні осмис-

лювати та розуміти ті нові предмети, які безпосередньо сприймають. При цьому сприймання і розуміння нового часто протікає у дошкільників як інтерпретація, адже розуміючи, намагаючись осмислити щось нове, діти орієнтуються на минулий досвід, в тому числі і на досвід предметно практичних, експериментальних дій з новим предметом. А отже інтерпретують нову інформацію згідно свого минулого досвіду. Дії які здійснюють діти з новим предметом частіше за все протікають як пробні, експериментальні дії, які спрямовані на розуміння прихованих властивостей предмету, що сприймається. Тобто діють діти з новим предметом так, як вони раніше діяли з іншими предметами, але завдяки цим діям у предметі можуть розкриватися інші нові приховані властивості.

Такі дії називаються експериментальними (за М. М. Поддяковим). Експериментальні дії дають змогу дитині інтерпретувати новий предмет з інших боків. Наступним важливим чинником, що обумовлює процес приймання та інтерпретації нового предмету, виступає образна уява. Саме завдяки функціонуванню таких процесів уяви як перенос (аналогізування) та поєднання (комбінування) різної інформації (як в наочному так і в наочно - образному планах) в одному смисловому конструкті, також дозволяє дитині досягати розуміння.

Нашими дослідженнями показано, що якщо пропонувати дітям четвертого та п'ятого років життя новий предмет, (на кшталт нової іграшки – прозорого гумового м'яча у середині якого знаходяться об'ємні кольорові фігури, що легко промацуються, а також певним чином витягаються) то можна виділити кілька рівнів його сприймання.

Для першого рівня характерні прості орієнтувальні дії з предметом. Дитина здійснює випадкові предметно – практичні проби. В таких примітивних орієнтувальних діях не спостерігаються ознаки дій експериментальних. Орієнтири, за якими дитина намагається надати смисл новому предмету здійснюються за допомогою випадкових пробних дій. Інколи дитина діє з новим предметом шляхом простого наслідування, так як можна діяти із звичай-

ними м'ячиками. Наявність дій, які були б спрямовані якимось задумом не простежується. Зрозуміло, що сама структура предмета обумовлює актуалізацію в пам'яті дитини певних предметних дій. При переносі аналог дій трансформується пристосовуючись до особливостей досліджуваного предмета. Так нажимаючи кілька разів рукою на м'яч, дитина тисне і тисне на нього. Вона не намагається намацати кольорові фігури в середині, або витягнути їх. Мовленнєва діяльність дитини не пов'язана із предметом, що пропонується для сприймання. Дитина не приймає (розумово ігнорує) орієнтири на які їй вказує експериментатор.

Для другого рівня характерна менша кількість сліпих пробних дій, з'являються експериментальні дії. І якщо на початку предметно-практичної діяльності то були дії аналогічні тим діям, що були відомі дитині раніше, то згодом дитина ускладнює свої експериментальні дії завдяки чому актуалізуються певні образи пам'яті. Ці схематичні образи дають основу створення розумового конструкту. Так розглядаючи м'яч, дитина не лише діяла з ним як з м'ячем, але і робила спроби промацати фігури, схопити їх руками через товщу м'ячика. Згодом намагалась сплоснути м'яч, розтягнути його, поєднувала його з іншими іграшками, наприклад намагалась втиснути в конструкцію з Лего і т. ін. На цьому рівні прослідковувались прості експериментальні та ігрові дії з предметом. В мовленні дитини наявні кілька реплік, які відображають її діяльність з новим предметом. Дитина не приймає орієнтири, які їй пропонує експериментатор, або пристосовує їх до свого смислового конструкту. Так, скажімо, якщо експериментатор вказував на можливий спосіб того як можна витягнути фігури з м'яча, то дитина або ігнорувала такі підказки (відсутність готовності до підказки за О.К. Тихомировим), або привносила в ситуацію образні домислювання, на кшталт: «не треба ламати м'ячик, йому стане боляче, він образиться». Отже, спостерігається орієнтація дитини на минулий досвід і розумове реагування на нову ситуацію обумовлювалось привнесенням образного компоненту із минулого досвіду.

Для третього рівня характерні складні експериментальні дії завдяки яким з'являлось більш орієнтирів по яким дитина будувала свою діяльність. Прості експериментальні дії - натискування пальцями і долоньками призводили до того, що дитина встановлювала закономірність між силою свого натискування і характером рухів фігури в середині м'яча. Синхронність зорових сприймань (що зближались з діями спостереження) і предметних дій, дозволили дитині сприйняти нову інформацію про предмет. З'являлись здогадки того, як можна витягнути кольорові фігури. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета, дитина задає експериментатору питання, коментує свої дії і результати своїх експериментів. Ідучи за своїми суб'єктивними орієнтирами, по яким вона інтерпретувала предмет, дитина частково приймала зовнішні орієнтири, пропоновані їй експериментатором.

Для четвертого рівня характерна наявність яскраво виражених експериментальних та ігрових дій з предметом. При чому при перетіканні експериментальних дій в ігрові створюються нові орієнтири за якими дитина не лише будує свою внутрішню розумову діяльність, але й вдосконалює предметно-практичну діяльність. Дитина приймає орієнтири експериментатора і створює свої, які вона використовує для гри з м'ячем. При цьому спостерігаються ускладнені образні трансформації ігрової ситуації. Четвертий рівень розумової діяльності ми зафіксували лише у трьох дітей п'ятого року життя. В діяльності цих дітей спостерігалось чітке диференціювання ігрової ситуації від експериментальної. Через деякий час дитина будувала вже свою діяльність з новим предметом як суто експериментальну.

Жук О. В.,
викладач кафедри загальної і медичної психології
НМУ імені О.О.Богомольця

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема розвитку творчого сприйняття є важливим фактором при підготовці студентів-медиків до професійної діяльності. Студентський вік можна виділити як окремий період розвитку у зв'язку із навчанням у вищій школі, з початковим періодом професійного становлення. Тому саме в цей час потрібно, щоб студент отримав такі психологічні якості майбутнього лікаря, як вміння співпереживати хворим та налагоджувати тісний контакт з ними, аналізувати свою поведінку, брати відповідальність за вирішення проблеми та самостійно пробувати їх розв'язати, здатність надавати соціально-психологічну підтримку пацієнтам [4].

Ефективність діяльності спеціаліста визначається не тільки властивостями його особистості, але і рівнем функціонування пізнавальних процесів. Найпростішим пізнавальним психічним процесом є відчуття відображення окремих ознак і властивостей предметів, явищ, що безпосередньо впливають на органи чуття. Засвоєння знань, вироблення переконань, практичні дії лягають в основу психічних процесів, особливо мислення [1].

Важливим пізнавальним процесом для спеціаліста-медика є сприйняття дійсності, пізнання нової інформації тому що у сфері медицини дуже великий її обсяг. Студент-медик збагачує знання і розширює світогляд. Для підвищення ефективності сприйняття великого обсягу спеціалізованої інформації створюють різноманітні гуртки, додаткові лекції, де студенти можуть опанувати нові знання, закріпити вивчене раніше, отримати відповіді на свої питання. Сучасне навчання в медичних закладах спрямоване на те, щоб студент сам прагнув здобувати нові знання та поглиблювати їх. Це вимагає розвивати творчі здібності студентів - медиків. Формування творчого мислення у майбутніх лікарів є невід'ємною час-

тиною їх навчання, тому що вони повинні вміти поєднувати теоретичні і практичні знання, вміти знаходити вихід з нестандартної ситуації, проводити власні дослідження і формувати власну точку зору. Як зазначає У.Писклинець зазначає, на заняттях зі студентами-медиками, використовуючи методи організації творчості, необхідно реалізовувати наступні творчі завдання: прогнозування; оптимізація; рецензування; завдання з некоректно представленою інформацією; дослідницькі завдання; логічні; комунікативно-творчі; завдання на управління; завдання-проблеми; завдання на набуття нових способів діяльності [3].

Сприйняття є складним психічним пізнавальним процесом. Сприйняття - це форми відображення предметів і явищ, що діють на органи чуття, явищ у всій сукупності їх властивостей і ознак. Сприйняття відбувається на основі даних відчуттів. У кожне сприйняття входить відтворений минулий досвід та осмислення сприйнятого. Розвиток сприйняття у студентів-медиків має велике значення для його професійного становлення, тому що вивчення медицини передбачає сприйняття величезного обсягу специфічної інформації, яку студент-медик повинен навчитися засвоювати, аналізувати та запам'ятовувати. Практика навчання показує, що не всі студенти одночасно засвоюють отриманні знання, пояснення й тлумачення незрозумілих речей, тому студента необхідно навчити самостійно осмислювати нові знання і застосовувати їх на практиці, бо їм доводиться щодня сприймати нову інформацію. В цій пізнавальній діяльності в роботі з інформацією важливу роль відіграє осмислення, яке є головним критерієм цінності здобутих знань, тому що будь-яка інформація повинна сприйматися вдумливо. На осмислення матеріалу студент повинен наділяти багато часу. Осмислена інформація не потребує зазубрювання і затримується в пам'яті на значно довший час. Розвиток осмислення у студентів-медиків навчального матеріалу вимагає активізації розумової діяльності який спрямовується на розкриття істотних ознак, якостей, рис біологічних об'єктів навчального пізнання в рамках цілісних образів органів людини із наступним формулюванням

анатомічних понять, ідей, законів, теорій, закономірностей. Майбутні фахівці-медики повинні осмислювати матеріал щоб зрозуміти правильне його використання у практичній діяльності. В цьому аспекті важливу роль для розвитку сприйняття у студентів надає уява, яка характеризує діяльність свідомості, в процесі якої створюються нові образи, ідеї на основі уявлень та знань. Збудниками уяви є задачі, що стоять перед людиною, його потреби, бажання, почуття, настрої, світогляд [4].

Мати розвинену уяву дуже важливо для студентів-медиків, тому що вони повинні досконально вивчати організм людини, уявляти порушення його роботи та перебіг різних процесів. Це допомагає студенту знаходити найбільш доцільні шляхи розв'язання задач та охороняє від неправильних дій. Тому у навчальному процесі у студентів потрібно розвивати мислення яке починається з постановки задачі, питання, іде пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого рішення. Рівень мислення студента характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різносторонністю підходу до проблем своєї діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю і точністю їх вирішення [2].

Важливим аспектом професійної підготовки студентів-медиків є розвиток мислення тому що вони повинні навчитися володіти умінням мислити, правильно аналізувати проблеми здоров'я людини. Для успішного розпізнавання хвороби і ефективного лікування необхідно володіти клінічним мисленням, як сполучною ланкою між теорією і практикою. Професійне мислення студентів-медиків виховується у процесі спілкування з пацієнтами та колегами [2]. Розвитку творчого сприйняття у процесі професійної підготовки студентів допомагає увага яка направляє та зосереджує свідомість на тих чи інших предметах або явищах. Вона може бути направлена як на зовнішні явища, так і на внутрішні проблеми людини. Увага обумовлена єдністю суб'єктивних і об'єктивних причин. Розвиток уваги у студентів-медиків допомагає уважно сприймати інформацію на заняттях, слухати викладача не відволікаючись на різні пе-

решкоди. Якщо заняття задовольняють студента, то йому не потрібні вольові зусилля. Увага підвищує ефективність всієї діяльності студентів-медиків при виконанні складних задач. Розвивати увагу лікареві важливо для того, щоб зауважувати слабо виражені симптоми пацієнта та не пропустити важливі деталі у його обстеженні. В цій діяльності медику допомагає розвинена пам'ять яка є психічним процесом, що полягає в закріпленні, збереженні, наступному відтворенні та дає можливість його повторного застосування. Види пам'яті класифікують за різними ознаками: методом запам'ятовування, характером переважної психічної активності, тривалістю збереження інформації. Розвиток пам'яті у студентів-медиків це найважливіший пізнавальний процес який необхідно постійно розвивати кожному студенту-медику тому що майбутній лікар повинен правильно відтворити на практиці набуті знання. Якщо студент-медик має слабо розвинену пам'ять, то йому буде важко запам'ятати великий обсяг медичної інформації. Майбутній лікар повинен володіти руховою пам'яттю, щоб самостійно виконувати операції та відтворювати перейняті від викладача навички медичної діяльності у роботі з пацієнтами у лікувальному процесі [3].

Таким чином розвиток творчого сприйняття допомагає студентам-медикам збагачувати знання з біології, анатомії, розв'язувати хімічні й фізичні задачі та розвивати пізнавальні процеси, що допоможуть запам'ятовувати і відтворювати навички лікувальної діяльності, аналізувати та уявляти проблеми здоров'я людини. Розвиток творчого сприйняття допомагає студенту-медику оволодіти фаховою діяльністю та стати успішним фахівцем у медичній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кахно І.В. Детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання.
2. Ісаєва О.С. Розвиток творчих умінь студентів вищих медичних навчальних закладів.
3. Писклинець У.М. Розвиток технічної творчості студентів-медиків під час вивчення курсу «Медична біологічна і фізика» / У.М. Писклинець // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 7. – С. 150-153.
4. Ряднова В.В., Безкоровайна І.М., Воскресенська Л.К.,

5. Пера-Васильченко А.В. Активізація й організація пізнавальної діяльності студентів у медичному ВНЗ.
-

Завгородня О. В.

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДИК «ГРУПУВАННЯ ПРЕДМЕТІВ» ТА «КАРТИНИ І НАЗВИ»

Предметом дослідження були особливості сприймання візуальних стимулів старшокласниками, задіяними і незадіяними в образотворчих практиках. Основну групу (ОГ) склали особи, які не лише активно цікавились мистецтвом, але й на основі експертних оцінок визнавали образотворчо обдарованими; а контрольну групу (КГ) – відповідні за віком особи, що не виявляли художніх схильностей і на підставі низьких експертних оцінок не могли бути зараховані до основної групи.

Дослідження здійснювалось з допомогою розроблених нами дослідницьких методик «Групування предметів» і «Картини і назви».

Методика «Групування предметів» (розроблена як модифікація методики О.О.Мелік-Пашаєва) спрямована на виявлення рівня вираженості естетично-творчого ставлення до довкілля. Стимульний матеріал складають різноманітні предмети (кераміка, паперові та дерев'яні іграшки, шишки, мотузка, свічка та ін.) з різних матеріалів, з різними функціями, різного розміру, форми, кольору. Учня просили згрупувати предмети за власним розсудом, причому він самостійно визначав принцип групування та кількість груп. Процедура групування повторювалась три рази. Фіксувалось, які принципи застосовує досліджуваний, їх різноманітність, однаманітність, особлива увага приділялась тому, чи виявляється естетично-творчий композиційний принцип, а також ставлення суб'єкта до чуттєвих характеристик предметів. В процесі дослідження було зафіксовано такі принципи групування предметів, якими найчас-

тіше керувались досліджувані: за матеріалом, формою, тональністю, походженням, естетично-творчий (композиційний), утилітарно-егоцентричний, емоційний.

Результати дослідження за методикою “Групування предметів” свідчить, що старшокласники ОГ, порівняно зі своїми ровесниками (КГ), частіше виявляють естетично-творчий принцип, рідше – функціональний. Принципи форми, матеріалу, походження спостерігались однаково часто в обох групах, але в учнів ОГ ці ознаки часто виступали провідною темою композиції (наприклад, композиція “Округлі форми”, “Водяне” тощо). Принцип “за тональністю” виявлявся тільки в учнів ОГ і пов’язувався з побудовою композиції. Утилітарно-егоцентричний принцип (“це б мені знадобилося, а це б я викинув”) спостерігався тільки у деяких старшокласників КГ. Чисто емоційний принцип (“подобається – не подобається”) без аргументації виявлявся лише у дівчат КГ, а в учнів ОГ цей принцип виступав як мотиваційний чинник у побудові естетично значущої композиції (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Принципи групування предметів, що спостерігались у старшокласників основної (ОГ) та контрольної групи (КГ)

№	Принципи групування предметів	Кількість осіб (в %)			
		ОГ		КГ	
		♀n 36)	♂(n 32)	♀(n 35)	♂(n 38)
1.	Естетично-творчий (композиційний)	95	90	32	25
2.	За формою	31	29	28	35
3.	За матеріалом	47	42	40	36
4.	За тональністю	37	35	-	-
5.	За походженням	50	54	55	60
6.	Функціональний	45	51	90	100
7.	Утилітарно-егоцентричний	-	-	-	17
8.	Чисто емоційний	-	-	22	-

Методика “Картини і назви” застосовувалась для визначення рівня “емоційного бачення”, тобто здатності виявляти емоційний зміст візуальних символів. Стимульним матеріалом були композиції, утворені поєднанням і варіаціями у кольорі, розмірі та розмі-

щенні простих геометричних фігур; відповідна кількість карток з назвами, наприклад, "Радість", "Весела гра" тощо, які більш менш однозначно відповідали картинам. Учня просили для кожної композиції вибрати з наявних назв найбільш відповідну. Відзначалась кількість вірних відповідей (в %).

Стимульним матеріалом до методики «Картини і назви» були картки з назвами і картки-«картини» (див. додаток).

Виконання методики "Картини і назви" показало, що кількість вірних відповідей в учнів основної групи (ОГ) була більшою, ніж в учнів контрольної групи (КГ): дівчата ОГ – 88% вірних відповідей, юнаки ОГ – 79%, дівчата КГ – 63%, юнаки КГ – 56%. Учні ОГ крім вірних відповідей пропонували власні назви картин, або відзначали, що для того, щоб картина більше відповідала назві, треба було б змінити або додати той чи інший елемент, дещо змінити композицію, тощо. Завдання здавалось їм легким, але тривіальним, і вони намагались внести в нього додатковий творчий момент.

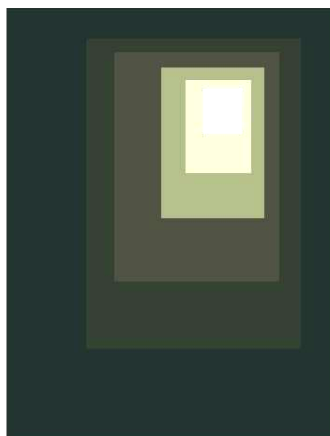
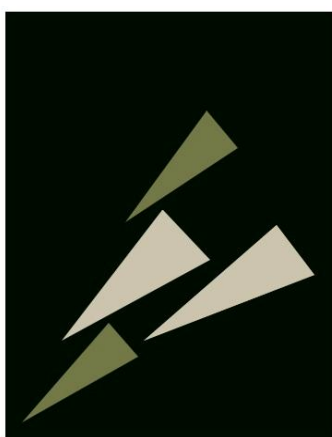
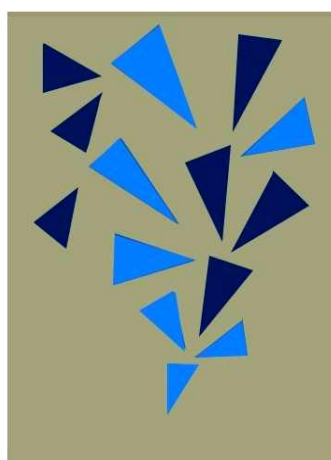
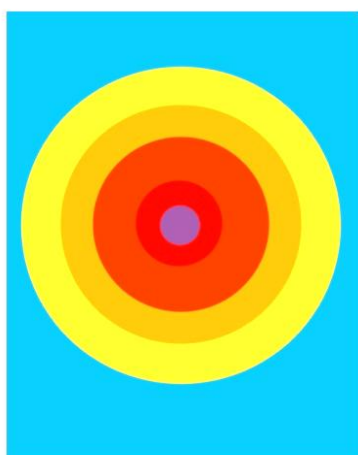
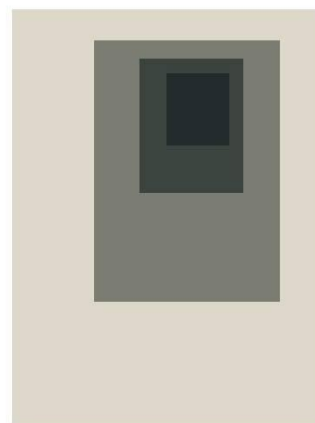
Отже, задіяні в образотворчих практиках старшокласники, які на основі експертних оцінок визнавались художньо обдарованими, демонструють при сприйманні візуальних об'єктів естетично-творчі тенденції та високий рівень «емоційного бачення». Таким чином застосування методик «Групування предметів» і "Картини і назви" засвідчило їх ефективність як дослідницьких інструментів.

Додаток

Картки з назвами:

1. Дружба;
2. Зіткнення;
3. Глухий кут;
4. Радість;
5. Квітка снігової королеви;
6. Весела гра;
7. Біль;
8. Світло надії;

Картини:



Kaluzhnaya E.N.
PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology,
Ukrainian State Employment Service Training Institute

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INDIVIDUAL TIME PERCEPTION

Time perception problematics belongs to a quite developed sphere of theoretical and empirical knowledge. However, we should agree to the point that not all the psychological aspects of temporal determination phenomenology as an important factor or a psychic development of a person has yet been entirely revealed in psychology.

Psychological studies show that growing up with a man trying to build a coherent and consistent identity with their past identities. Thus, V.Lyaudis [4] interprets «the variability» content in the light of past experience of the self-made person. In turn, E.Hrinald (1980) assumes that everyone has their «totalitarian Ego» which reviews the past according to its current views. In fulfilling its social function, memory «edits» personal memoirs, based on the needs of the present, because of the need to have a certain individual story that would not interfere with a positive self-image.

It is known that the time factor is evident in autobiographical memory in several ways. Firstly, this localization of single events on the time coordinates. Secondly, the sequencing of events and their relative position. Thirdly, subjective «density» and «rarity» of certain stages of life, and finally installing the subjective boundaries of past, present and future, that the formation time transpective personality (V.Nurkova, K.Vasylevskaya, 2003) [3].

Exploring the social function of memory due to the specific psychological time P.Zhane (1936) showed that during reminiscences never happen completely accurate reproduction events, literal reproduction of their chronological sequence and duration disrupts the normal flow of mental processes in the present and a form of psychopathology memory [6].

Experimentally found that at old age the fixation on the past dominates, because of reducing the structural component of the future. This phenomenon is explained not only by objective processes of aging, but also the transfer of emphasis from prospective self-identity to preserve achieved, which becomes, finally, the absolute importance and «functional autonomy». In particular, the concept becomes a reality, which used to seem strange for a young person, «rendering the meaning of the past», «focusing on the past», «past lives» [1].

According to the conception of P.Fress (1981), psychological time being formed by relationships between life events. Subjective probability between events links gives a person confidence that one event leads to another. The events recorded in memory are manifested not an isolated array of different patterns of information and provide a specific time coordinates biography provided by the individual phases and periods [6].

Sometimes an event is crucial for humans, sharing her life into «before» and «after». If the interpretation of events is positive, then the person sees his life as a series of successful solutions and achieving their goals despite obstacles and setbacks. If the interpretation is negative, then the perception of life in the colors of the pessimistic is not dependent on how people actually successful in their actions [6].

The meaningfulness of event in the structure of psychological time is determined by the totality of its cause and targeted communications with other events, their qualitative and quantitative characteristics and the impact that this event in representation of a person performs on the main areas of self-manifestation and life in general [2].

Paying attention to the importance of analysis in the study of memories of basic units of personality and its traditional way of overcoming life's challenges, A.Adler (1969) argued that each memory, no matter how trivial it may seem, is a story that follows a person to using past experiences to prepare for the future by using already tested style of action. According to convictions of F.Dolto (2003), the advantage of past human experience is to be less vulnerable in future trials [3].

A. Leontyev points to the right of the individual «to shed the burden of the past» that does not mean «legitimization» strategy «disconnection times», when a person is forced to look only to the future. Modified free person appeals for help to the past, integrating past experience, looking for support in the memory and often appeals to the future in search of a goal, but one knows that both are the acts of today. It has no power over objective time; however, their psychological time structures them [4].

According to Y. Shvalb, it is the ability to ensure the integrity of goal-setting and internal unity of the individual's activity, all forms of meaningful behavior. In concentrated form is updated as objective enough defined (chronologically and content) subjective model of the desired result, connected with means for its implementation [7].

Cognitive psychology uses the term «circuit» – cognitive representations of past experience, which organizes and directs the information on an individual's personality affects the evaluation process events and arrangements in general. In the sense of personal problems as a consequence of «distortion circuits» appropriate to its «alignment» are understanding and criticism of «their own reality». Within the narrative approach, the term «discourse» – historically stacked structure principles, guidelines, categories and beliefs that injectable person in the internal text and sounded in her confession (Zh. Lakan, 1999). Synonymous with the term «discourse» and «scheme» is the concept of «theme» – emotionally burdened by the problem around which the recurrent conflict. Given this approach, the manifestations of psychological problems turns to be a manifestation of a top theme that defines the means of life events [6].

Thus, based on the theoretical analyze the problem of time perception, we can constatate the importance of analysis of mechanisms of individual life plan in the light of individual psychological functioning as a whole.

REFERENCES

1. Бороздина Л.В. Возрастные изменения временной транспективы субъекта / Л.В.Бороздина, Л.А.Спиридонова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 40-50.

2. Головаха Є.І. Психологічний час як регулятор життєвого шляху особистості / Є.І.Головаха, О.О.Кроник. – К., 1997. – Ч. 1. – С. 227-237.
3. Калюжна Є.М. Часова детермінація життєвого простору особистості / Є.М.Калюжна // Екологічна психологія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2005. – Т. 7. – Вип. 4. – С. 119-128.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Академия: Смысл, 2009. – 352 с.
5. Ляудис В.Я. Культура памяти / В.Я.Ляудис // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 14-23.
6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.: Вид-во “Либідь”, 2003. – 376 с.
7. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание: психологические модели и исследования / Ю.М.Швалб. – К.: Милениум, 2003. – 152 с.

Кириченко В.В.,

кандидат психологічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Інформаційна культура є невід’ємною складовою трудової ефективності фахівців у широкому спектрі галузей професійної зайнятості. Більшість фахових компетенцій («soft skills»), які пов’язані з трудовою мобільністю та здатністю адаптуватися до змінених умов діяльності, так чи інакше стосуються здатності особистості взаємодіяти з інформаційним простором, бути суб’єктом інформаційного процесу (генерувати та акумулювати інформацію), налагоджувати складну комунікацію з іншими суб’єктами соціальних відносин у глобальному середовищі. Одним з завдань соціалізації на сучасному етапі є формування соціально-психологічних навичок, які пов’язані з уміннями комунікувати, працювати в команді, організовувати свій час, шукати та продукувати інформацію, лідирувати та організовувати спільну роботу (за дослідженням USAID Агентство США з міжнародного розвитку Альянс Програми сприяння зовнішньому тестуванню). Вони є професійно-важливими для більшості сучасних професій, можуть легко адаптуватися до нових видів діяльності, підвищують адаптивні властивості особистості, орієнтацію у соціокультурному просторі.

Система освіти і науки стала однією з перших галузей професійної діяльності, яка почала курс на інтенсивне освоєння інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх впровадження у навчально-виховний процес. Заклади освіти, які є однією з ключових ланок соціалізації підростаючого покоління, мали закладати основи інформаційної культури, що вимагало відповідного рівня підготовки працівників. Інформаційно-комунікаційні технології за останні роки зазнали стрімких змін у плані можливості віртуалізації основних способів та видів діяльності людини у соціальному середовищі, які спонукають потенційних користувачів постійно освоювати їх, адаптуватися до нових видів діяльності. Програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників складаються з урахуванням сучасних тенденцій розвитку ринку інформаційних технологій та можливостей їх використання у навчально-виховному процесі педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти (Гуревич, 2006; Макаренко, 2015). Таким чином, підвищення кваліфікації педагогічних працівників націлене на підтримку актуального рівня інформаційної культури, який полягає у здатності використання сучасних та актуальних на ринку праці ІКТ у професійній діяльності та особистісного налаштування до взаємодії з ними як ресурсом, який полегшує роботу та якісно покращує результат. В умовах інформаційного суспільства інформаційна культура особистості стає основою її професійної та соціальної успішності, зумовлює розвиток базових особистісних умінь, які покращують її адаптивні властивості.

Поняття «інформаційна культура» з'являється в науковому вжитку вітчизняної науки у середині 70-х років ХХ ст. Воробйов Г.Г. визначає її як здатність людини упорядковувати інформацію та структурувати її відповідно до виробничих потреб (Воробйов, 1971). Першочергово цією функцією мали володіти керівні кадри, згодом представники професій, які займалися документообігом або забезпечували інформаційні процеси на виробництві. Починаючи з 80-х років ХХ ст. змінюється суть операціоналізації поняття причиною чого стала поява цифрових інформаційних технологій,

які поступово впроваджуються у повсякденне життя пересічних людей, стають доступними для користування не лише у професійній діяльності але й у побутовому житті (Єршов, 1982). У процесі удосконалення ІКТ роль інформаційної культури у процесі соціалізації особистості посилюється, збільшується роль інформації для обслуговування індивідуальних та суспільних процесів (Суханов, 1998). Психолого-педагогічний дискурс аналізу проблеми формування «інформаційної культури» на сучасному етапі опирається на визначення її як внутрішньої особистісної характеристики суб'єкта соціальних відносин який забезпечує найбільш раціональний спосіб взаємодії з інформацією (Воронкова, 2014; Романишина, 2006; Столяревська, 1996). Інформаційно-комунікаційні технології та здатність до їх штатного (цільового) використання лише опосередковує процес обробки інформації та її використання у процесі діяльності. Використання будь-якої технології (у тому числі ІКТ) має відбуватися з урахуванням її доцільності, передбачуваної ефективності, що інколи упускається не лише пересічними користувачами у побутовій діяльності але й під час професійної діяльності. З огляду на це, мета, яку інколи ставлять перед працівниками освіти, що зводиться до «наскрізного» використання комп'ютерних технологій без аналізу їх ефективності та доцільності у використанні у навчальному процесі. У пересічних користувачів формується абсолютне функціональне цілепокладання на ІКТ, що призводить до атрофії деяких психічних та когнітивних функцій (Джонассен, 1996). Для деяких ситуацій професійної (та інших видів соціальної активності) потрібно використовувати ІКТ у процесі паралельного освоєння альтернативного способу виконання завдання. Якщо на початку 90-х. у педагогічних працівників ЗЗСО – пересічних користувачів ІКТ, які були централізовано змушені використовувати комп'ютерні засоби навчання була явно виражена резистенція до їх використання, то у 20-х роках ХХІ ст. спостерігається певне зловживання ними як з боку вчителів так і з боку учнів, які повною мірою оцінили комфорт, який дає цифровий віртуальний світ. Компетенції, які входять до структури інфо-

рмаційної культури особистості, формуються на ранніх етапах соціалізації. Сучасні діти у процесі ігрової та навчальної діяльності освоюють основи взаємодії з більшістю сучасних ІКТ: як з програмною частиною так і апаратною. Це змушує певним чином коригувати зміст освіти у закладах загальної середньої освіти, передфахової вищої освіти та вищої освіти (Кириченко, 2000).

Н.Г. Джинчарадзе у своїх дослідженнях дійшла висновку, що основним рушієм інформатизації суспільства є держава, яка виступає головним суб'єктом інформаційних відносин. Починаючи з початку 2000-х років в Україні починають реалізовуватися на державному рівні програми, які націлені на інформатизацію освітнього простору, активне навчання педагогічних працівників способами використання цифрових комп'ютерних технологій в навчально-виховному процесі, підвищення загальної інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу (Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки»; Державна цільова науково-технічна програма «Образний комп'ютер»; Державна цільова науково-технічна програма «Впровадження і застосування грид-технологій на 2009-2013 роки»; Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки»; Наказ МОН України «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір»; Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років). За роки їх реалізації система педагогічної освіти отримала значний поштовх до розвитку інформаційної компетентності своїх ключових суб'єктів, розширила межі можливостей використання ІКТ у навчально-виховному процесі, знизився психологічний бар'єр використання сучасних цифрових технологій педагогічними працівниками. На сучасному ринку праці, відповідно до стратегії розвитку світової економіки, яка була озвучена на Всесвітньому економічному форумі у м. Давос (2016) працівник майбутнього має володіти основними компетенціями, які складають основу інформаційної культури особистості. Деякі з них, такі, наприклад, які навички роботи з ПК та пакетом

офісних програм, пошук інформації та навігація в Internet, комунікація в мережі вважаються іманентними властивостями будь-якого працівника та не потребують додаткового навчання.

Починаючи з 70-х років ХХ ст. актуалізується соціально-психологічний аспект дослідження інформаційної культури особистості. У системі освіти європейських країн, після посилення післявоєнної холодної війни та використанням для її проведення інформаційної мережі, з'являються перші психолого-педагогічні програми з розвитку інформаційної грамотності та критичності мислення (Федоров, 2001). Медіаосвіта більшості розвинених країн вмонтована у зміст освіти, її завдання полягають в оволодінні пересічними людьми навичок самоконтролю, самоорганізації в інформаційному просторі, логічного аналізу та факт чекінгу «fact checking» інформації. На сучасному етапі розвитку медіаосвіта також займається проблемами психологічної та інформаційної безпеки особистості, питаннями доступу до інформації (самообмеження у споживанні інформації). Психологічна складова інформаційної культури на сьогоднішній день є актуальною проблемою дослідження. У наших попередніх роботах було визначено, що саме він є найменш сформованим у представників як технономічних так і соціономічних професій. У той же час, порівняно, технологічний рівень інформаційної культури залишається розвиненим як у працівників, які пройшли фахову підготовку так і у осіб підліткового та юнацького віку (студентів ЗВО) (Кириченко, 2019).

На сьогоднішній день соціально-психологічний рівень інформаційної культури залишається менш сформованим, оскільки за останні роки змінилася цінність та роль інформації у процесі здійснення соціальної активності. Зокрема на перший план виступають інструменти пошук інформації та її обробки, зокрема, трансформації інформації у особистісні знання. Критичність мислення є важливою складовою професійної компетентності працівників ЗЗСО, виступає як ресурс особистісної орієнтації у інформаційному просторі, що утворює сприятливі умови для передачі перевірених знань.

Костенко І.В.

*методист інформаційно-методичного центру
відділу освіти виконавчого комітету
Канівської міської ради Черкаської області*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Сприймання – це психічний процес, який характеризується відображенням в мозку людини предметів та явищ у цілому, зумовлений сукупністю всіх якостей та властивостей при безпосередній дії подразників на аналізатори. Взагалі, сприймання – джерело наших знань про реальність, але на цей процес може впливати безліч факторів.

На процес сприймання нової інформації, зокрема, впливає:

- страх (людина втрачає об'єктивність в оцінюванні поданої інформації якщо відчула сильне хвилювання);
- попередній досвід про події і реакції на них, які відбулися раніше;
- дитячі установки, отримані від батьків та значимих людей;
- вікові особливості сприймання (люди похилого віку важче сприймають нову інформацію, а у дітей ще мало досвіду, тому легше її оцінюють і приймають);
- риси характеру людини (наприклад, для песимістів часто нова інформація негативна, а оптимісти шукають позитив у всьому);
- авторитет особи, яка представляє інформацію (безумовна довіра певній людині сприяє безперечному сприйманню фактів, навіть якщо вони викривлені);
- використання інформаторами практик НЛП при поданні інформації (маніпуляція) тощо.

Вплив страху на процес сприймання інформації.

Страх може виконувати захисну функцію в житті людини, тобто зберегти, наприклад, від падіння з висоти тощо. Це сильна емоція, яку не можливо сприйняти спокійно. Можна сказати, що страх – вроджена емоція і є у всіх людей. Страхітлива ситуація за-

пам'ятовується надовго. Якщо при подачі інформації, активізувати людський страх, то можна вплинути на сприймання людиною даної інформації. Не етично таким чином впливати на людину, тому кожен повинен знати про існування такої особливості і не давати можливість іншим активізувати сильні емоції у себе. Важливо використовувати перевірені джерела інформації, на перевірених сайтах, самому вивчити першоджерела і зробити власні висновки, а не дивитися відео, які активізують страх, бо потім важко врівноважити власний емоційний стан.

Особливості дитячого сприймання нової інформації.

Маленька дитина приходить в цей світ як чистий листочок і протягом життя на нього записується безліч інформації. Дитина, яка народжується, не має готових шаблонів як реагувати на ті чи інші ситуації. Вона буквально сприймає інформацію, яка потрапить на її аналізатори. Зокрема, яскраве світло сприймається як просто яскраве світло, яке подразнює очі. Тоді як доросла людина до зорового сприймання підключає досвід попередніх ситуацій, які траплялися при яскравому освітленні. І якщо ці події були досить приємні, то і реакція на цей подразник буде позитивна. У маленької дитини це перша зустріч з подразником без попереднього досвіду, який може вплинути на реакцію, тому буде лише реакція на світло, без додаткових асоціативних впливів.

Дуже часто батьки відносяться до малюка як до особи, яка повинна вміти ділитися, усвідомлювати наслідки своїх вчинків. Це означає, що кожен виходить зі свого власного досвіду і думає, що якщо він щось розуміє, то і інші повинні розуміти так само. Але в дитини ще немає попереднього досвіду реагування на певні ситуації, тому потрібно набратися терпіння і закласти їй максимально позитивні способи поведінки. Насамперед, слід подбати про власний позитивний приклад, який буде більше впливати, ніж лекції «про те, що можна і що не можна».

Специфічність сприймання інформації людьми похилого віку.
Зрозуміло, що люди похилого віку мають великий життєвий досвід, пережили безліч ситуацій і все це сильно впливає на сприй-

няття ними нової інформації. Але є ще дещо. Протягом життя відбувається безліч ситуацій, і з роками «книга життя» кожної людини стає повнішою. Для порівняння уявимо дитину, яка «списала лише декілька сторінок своєї книги життя» і дорослу людину, яка «списала майже всю книгу». Відповідно для нової інформації або мало місця, або і зовсім немає. Недаремно говорять, що чим старша людина, тим менша ймовірність її навчити чомусь новому. З віком формуються стійкі уявлення про все, які важко змінити, наповнити чимось новим. Тому щоб вплинути новою інформацією на людину похилого віку, повідомлення повинно опиратися або на активізацію страху людини, або на усталені загальнолюдські стереотипи. Нажаль, засоби масової інформації іноді користуються цими слабкими сторонами людей.

Використання інформаторами практик НЛП при поданні інформації. Всім відомо, що існують психологічні засоби впливу на свідомість людини. Звісно ж не екологічно здійснювати маніпулятивні прийоми впливу, але якщо їх використовувати з позитивною метою, то це прекрасний спосіб заспокоїти і оптимістично налаштувати людей. Важлива функція НЛП – зробити процес сприймання інформації у такому вигляді, в якому він найбільш зручний і позитивний для людини, при цьому засвоєння поданих фактів є більш ефективним.

Зокрема, існує прийом «трьох так». Суть його полягає в наступному: слід людині дати інформацію, на яку вона очікувано скаже «так», тобто погодитись з цими відомостями. Потім слід підготувати і другу порцію фактів, які людина буде вважати за правду. Третя порція інформації буде автоматично сприйматися як істина. Головне – використовувати цей прийом з позитивним наміром.

Таким чином, процес сприймання досить складний і на нього впливає безліч факторів. Серед основних є наступні: вікові та індивідуальні особливості людини; різні стереотипи та установки; вплив авторитету інформатора; активізація страху та використання різних способів впливу. Головне пам'ятати, що все що робиться для активізації процесу сприймання з метою ефективного засвоєн-

ня нової інформації повинне бути на благо людям і зробити процес існування людини більш радісним і приємним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дилтс Роберт. Изменение убеждений с помощью НЛП. (інтернет ресурс: <https://www.yakaboo.ua/ua/sleight-of-mouth-the-magic-of-conversational-belief-change.html>).
2. Загальна психологія: Навчальний посібник / О. Скрипченко, Л. Волинська, З. Огороднійчук, Т. Зелінська, Т. Лисянська.
3. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія] / Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук.–Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. –200с.
4. Хилько М.Е. Вікова психологія (інтернет ресурс: https://stud.com.ua/77852/psihologiya/vikova_psihologiya).

Кривуля П. В.

кандидат економічних наук, доцент,

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Кривуля Ю. П.

здобувач вищої освіти,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ВНУТРІШНЬО-КУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І АКТИВІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

За умов формування нової інформаційно-знанневої суспільно-економічної формації (яка також має назви: постіндустріальне суспільство, інформаційна економіка, знаннева економіка, інноваційна економіка, креативна економіка, цифрова економіка, тощо) роль інтелектуальних і креативних здібностей людини як продуктивного чинника стають не просто більш важливими, а входять до складу домінуючих за потребою у них, – суспільство робочих рук закінчує своє існування та витісняється суспільством робочих розумів з усіма наслідками для структури окремих суспільств та всієї єдності спільнот. Відповідно у галузі педагогіки питання формування креативних здібностей учнів, а не просто відтворення знань,

стає функцією, яка охоплює масово всіх учнів, – в іншому випадку спільноти, що залишаються в рамках колишніх завдань освіти, стають аутсайдерами у загальносвітовому змаганні культур (під якою у даному контексті слід розуміти систему відтворюваних і самовідтворюваних соціальних інститутів, що діють у трьох царинах: техніка, мистецтво, наука). Організаційне та методичне забезпечення такої нової освіти має бути забезпечено досить дієвими психолого-педагогічними технологіями стимулювання творчої діяльності і активізації емоційно-чуттєвого сприйняття інформації у навчальному процесі (відзначимо, що словосполучення «нова інформація» бачиться як спірне, бо воно у певному сенсі тавтологічно: новими можуть бути дані, відомості, а в них може чи ні міститися нове знання, тобто власне інформація, яка і є новим знанням і тому в цьому сенсі завжди нова; тобто оскільки кожна інформація нова як знання, то нова інформація – це «нове нове знання», що може бути доречно в деяких контекстах для позначення темпів приросту знання, але недоречно як стійкий оборот).

Предметом дослідження виступають засновані на використанні внутрішньо-культурному трансферу методи стимулювання творчої діяльності за допомогою активізації емоційно-чуттєвого сприйняття мови педагога та сприйняття інформації.

Об'єктом є навчальний процес у початковій школі як найбільш перспективне для обраної проблеми звуження широкого об'єкта навчальної діяльності.

Метою є введення до наукового обігу поняття внутрішньо-культурного трансферу і демонстрація його потенційних можливостей в активізації сприйняття і розумінні інформації.

Першою відправною тезою, тобто посилкою для виведення положення, є досить відомий постулат: рівень сприйняття залежить від синтаксичної розбірливості, семантичної зрозумілості та прагматичного прийняття даних, що надходять комуніканту. Друга відправна теза така: сприйняття в початковій школі найбільш залежить від емоційної складової форми подачі матеріалу і її сприйняття. Це пояснюється тим, що багато цінностей і інформаційних фільтрів у мо-

лодших школярів працюють на основі інтуїції та емоцій більшою мірою, ніж у сформованих особистостей. Третя відправна теза і висновок з усіх трьох тез: оскільки продукти мистецтва більш дієво формують емоції, то включення у процес навчання адаптованих творів мистецтва може давати посилення емоційно-чуттєвого сприйняття учнів, особливо для учнів початкової школи. Однак таке залучення у навчальний процес продуктів мистецтва, тобто художніх творів різного походження, вимагає переробки відповідно до цілей навчального процесу. У зв'язку з цим виникає потреба у введенні поняття внутрішньо-культурного трансферу і розуміння його як психолого-педагогічної технології. Тобто, постають два великих науково-дослідних завдання.

По-перше, потрібно з'ясувати, що таке є внутрішньо-культурний трансфер, який є нетотожним поняттю культурного трансферу, але з одного боку входить до нього як менше за масштабом явище (і тому всі результати досліджень М. Еспеня, М. Вернера, М. Бахтіна, А. Грамші, П. Сорокіна, Г. Почепцова та усіх інших дослідників культурного трансферу і загальнокультурних семіотичних полів також потрапляють у поле дослідження), а з іншого боку, включає до свого складу цілий ланцюжок менш масштабних явищ трансферів творів мистецтва: межартові адаптації, міжжанрові транзити і жанрово-стилістичних адаптації, і нарешті транзити і трансфери художніх творів у наукові і технічні твори (останні виходять за рамки предмета дослідження, але в цілому мають розумітися в рамках поняття внутрішньо-культурного трансферу). Тобто сама культура, що включає техніку, мистецтво і науку, може здійснювати не тільки кросскультурний трансфер ідеальних об'єктів та адаптації між видами мистецтва, а й між мистецтвами і технікою, мистецтвами і наукою, і постійно реалізує цю можливість. В рамках загальної наукової сфери педагогіка і психологія є, можливо, найбільш потребуючими реципієнтами такого внутрішньо-культурного трансферу. Трансфер слід розуміти як переклад, який звичайно ж існує не тільки як трансляція на інші мови в тому ж жанрі, що включає в себе також інтерпретацію і

адаптацію для носіїв іншої мови, а й може бути використаним у абсолютно різних видах мистецтва, жанрах, сферах культурної діяльності. Можливо багато як використовувати переклад (в широкому сенсі, що має на увазі і мови мистецтва) з виду мистецтва в інший вид мистецтва, з жанру до іншого жанру, зі стилю до іншого стилю, з архітекtonіки у іншу архітекtonіку, враховуючи жанрову систему мистецтва-донора і мистецтва-реципієнта; здійснювати більш масштабний переклад, що забезпечує переклади меншого масштабу в рамках піджанрів, стилів, колоратури, забарвленості, акцентів і так далі, в одних випадках зберігаючи одні особливості первісного твору, а в інших – інші. Загальновідомими прикладами таких перекладів є екранізації, інсценування, радіопостановки, перенесення літературних творів у живопис, скульптуру, побутові мотиви, вікові та інші адаптації всередині літератури, а також «прочитання», перелицювання, скорочення і т.д. Все це, відбуваючись в рамках мистецтв, має відношення до внутрішньо-культурних трансферів, але є суто трансферами тільки всередині мистецтв. А якщо піднятися на наступний рівень і здійснити перенесення ідеальних об'єктів з мистецтва до науки, то це вже і буде внутрішньо-культурний трансфер, який може транзитно складатися з усіх інших трансферів і адаптацій нижнього порядку.

По-друге, крім того що слід усвідомити поняття і зміст внутрішньо-культурного трансферу, тобто що він є сам собою як категорія, крім його семантичної сутності, слід також виявити і усвідомити його прагматичну цінність, тобто його можливості і переваги як засобу активізації сприйняття і освоєння інформації. Це формує двоєдність завдань актуального дослідження, що проводиться.

Практична цінність дослідження полягає, звичайно ж, у рішенні другого завдання, яке розкриває цілеспрямоване створення педагогічних текстів (в найширшому сенсі цього слова, не тільки усних або письмових, але і таких, що використовують всі форми презентації даних) на основі використання елементів-алюзій (образів, сюжетів, мотивів, форм, найменувань, та інші) і змішаних і неявних елементів (колажів, мішапів, кросоверів, фанфіків, підтек-

стів, іменних/стильових/ контурних і інших натяків, сугестивних асоціацій, декларативних паралелей і т.п.) з добре відомих учням художніх творів усіх видів мистецтв і тому таких, що найбільш сильно ними емоційно сприймаються. Така технологія крім переконання використовує також і навіювання, але в формах дидактики, віддалених від маєвтики (а в початковій школі дидактика найбільш віддалена від маєвтики) таке поєднання переконання і навіювання бачиться цілком припустимим.

Латиш Н.М.

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ГРАФІЧОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Дослідження творчого сприймання особистістю нової інформації є актуальним, оскільки стан розробленості даного аспекту творчої діяльності обумовлює зокрема успішність розробки ефективних засобів діагностики готовності людини до розв'язування творчих задач.

Інформацію можна поділити на види за кількома ознаками:

1) за способом сприйняття: а) візуальна, яка сприймається органами зору, б) аудіальна, яка сприймається органами слуху, в) тактильна, яка сприймається тактильними рецепторами, г) нюхова, яка сприймається нюховими рецепторами;

2) за формою подання інформація поділяється на такі види: а) текстова, що передається у вигляді символів, призначених позначати лексеми мови; б) числова – у вигляді цифр і знаків, що позначають математичні дії; в) графічна – у вигляді зображень, предметів, графіків; г) звукова – усна або у вигляді запису передачі мови аудіальним шляхом.

Основним каналом, за допомогою якого людина отримує інформацію, є зоровий. Людське око здатне фіксувати цілі комплекси

графічної інформації. Існують дослідження, в яких зазначається, що інформація, подана в зображенні, сприймається в десятки разів швидше, раніше, детальніше і більш емоційно, ніж навіть короткий абзац тексту, і запам'ятовуваність графічної інформації значно вища.

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

Саме сприймання в значній мірі пов'язане з переробкою інформації, яка поступає з навколишнього середовища. В результаті цього формуються психічні образи, якими в подальшому оперує увага, пам'ять, уявлення, уява, мислення, емоції. Сприймання – це перцептивна система дій, яка формується в процесі життєдіяльності і за допомогою якої діти будують образ навколишньої дійсності та орієнтуються в ній [2, с. 63-64].

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

Молодший шкільний вік характеризується певними кількісними та якісними змінами процесу сприймання. Зокрема зростає швидкість перебігу процесу сприймання, збільшується кількість сприйнятих об'єктів і т.п. У цьому віці сприймання стає більш довірливим, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для них предмети і явища, учні відносять їх до певної категорії об'єктів. Чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі, зростає точність розрізнення форм предметів. Молодші школярі широко використовують форму для

впізнання і порівняння предметів, навіть у тих випадках, коли вони не знають назви форми (О.В. Скрипченко).

Розвиток сприймання в молодшому шкільному віці характеризується тим, що діти вже розрізняють колір, форму, величину предметів та їх розміщення в просторі, можуть правильно назвати запропоновані форми та кольори, правильно співвіднести предмети за величиною, вони можуть зобразити прості форми і розфарбувати їх в заданий колір. Проте в 1-2 класах діти допускають ще неточності та помилки в диференціації при сприйманні схожих між собою об'єктів. Часто виокремлюють випадкові деталі, а суттєві і важливі не сприймають, що свідчить про те, що вони ще не уміють добре розглядати предмети [3].

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

У своєму дослідженні ми орієнтувались на положення концепції творчого сприймання В. О. Моляко, де вчений розглядає сприймання як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова йде про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями. Творче сприймання розуміється саме як процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [1, с. 12]. Вчений виділяє такі основні варіанти прояву творчого сприймання: сприймання нового предмета, або знаходження нових елементів, ознак при сприйманні вже відомого; акцентує, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т. ін.) – буде творчим, оскільки дана теорія творчості базується на плинності як об'єктивної інформації, яка сприймається, так і на плинності пси-

хічних процесів. Як зазначає вчений, не тільки стратегічні та тактичні, а навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації. За формою продуктами творчого сприймання будуть образи різної модальності, поняття, які супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи «суб'єкт – об'єкт». В. О. Моляко відмічає, що процес сприймання починається з активізації оперативних і глибинних структур, і таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюгу «праобраз – прообраз – образ-орієнтир». Вибір відповідних праобразів, а надалі – прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити [1, с. 13].

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

Виявлено, що творче сприймання графічної інформації (крапка та геометричні фігури (різної кількості)) в молодшому шкільному віці має певні закономірності перебігу, які виявляються у такій послідовності етапів: 1) *виникнення ідеї* задуму майбутньої конструкції чи малюнку починається з ознайомлення з умовою задачі, створення первинного задуму (малюнку, конструкції) у формі образа-орієнтира та обумовлюється специфікою стимульного матеріалу (крапка, форма чи колір геометричної фігури) або ж суб'єктивним досвідом досліджуваного чи іноді у поєднанні як особливостей стимульного матеріалу, так і під дією мотиваційної сфери учня; 2) *розвиток задуму* майбутньої конструкції відбувається в ході малювання (стимульний матеріал крапка) чи практичного конструювання (стимульний матеріал геометричні фігури) та характеризується розвитком початкового образу-орієнтира в про-

цесі структурно-функціонального аналізу елементів; 3) практична *реалізація задуму*, що проявляється в остаточному оформленні малюнку чи побудові конструкції на площині. В процесі сприймання нової графічної інформації на всіх етапах нами було зафіксовано здебільшого прояви мисленнєвої стратегії аналогізування: діти орієнтуються на певним чином відтворення попереднього досвіду, враження (діти, які приїхали із зони АТО, зображують військові події в темному кольорі), бажання, ігор (навіть якщо це фантастичний герой, то він запозичений з комп'ютерних ігор чи мультфільмів).

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

Встановлено, що творче сприймання графічної інформації молодших школярів скеровується певною мисленнєвою діяльністю (аналогізування, комбінування). Результати розв'язків запропонованих задач на конструювання не є однотипними за змістом і їх можна виокремити у три рівні проявів творчого сприймання графічної інформації. *Перший рівень*, коли спостерігаються прояви мисленнєвих тенденція пошуку дуже близьких аналогів. *Другий рівень*, коли спостерігаються мисленнєві тенденції до пошуку аналогів та до комбінаторних дій. *Третій рівень*, коли відбувається поєднання структур та функцій складових елементів, мислення дітей

скеровується тенденцією до пошуку аналогів, часом досить віддалених, та до комбінування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 7-14.
 2. Никольская И.М. Психологическая защита у детей \ И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
 3. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К. : «Радянська школа», 1974. – 103 с.
-

Мазяр О. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

АБСУРД ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Психологія спрямована на раціональне пояснення психодинаміки людини. Спроби розглядати психічне функціонування з позиції хаотичного єднання психічних елементів (потік свідомості, процес вільного асоціювання) з боку академічної науки зазнають критики. Апріорі визнається, що людина завдяки абстрактно-логічному мисленню сягає рівня максимальної раціональності у сприйманні об'єктивної дійсності, фактом чого є думка. Припустити протилежне – поставити під сумнів об'єктивність інтерпретації психічної активності людини.

Назагал маємо дві психології, між якими відсутній теоретико-методологічний зв'язок. «Друга психологія» формувалася під впливом узвичаєних, дарма що ненаукових форм надання психологічної допомоги і лише дискретно зв'язується з академічною наукою. Їхнє протистояння чи не найбільш яскраво виявилось у ставленні до психоаналітичного вчення, яке взяло на озброєння психічний матеріал, який до того часу ігнорувався науковою спільнотою (сновидіння, гумор, вірування, побутові помилки, вільне асо-

ціювання). Суть цього матеріалу – змістовний абсурд. Таке ігнорування пояснюється тим, що абсурд є вразливим для спекулятивних висновків, а, відтак, «слизьким» для наукового аналізу. Проте абсурд є фактом психічного життя, причому поширеним настільки, що його подальше ігнорування засвідчує нерозуміння глибинної сутності психічного функціонування людини.

Своєрідною поступкою «другій психології» стала розробка і впровадження у діагностичну практику проєктивних методів. Це закономірна реакція на те, що стандартизовані опитувальники мають недостатню валідність та надійність результатів. Ще У. Мішелом доведено, що результати особистісних опитувальників мають вкрай низьку кореляцію з реальною поведінкою людини [4]. Проте слід визнати, що й проєктивні методи, дарма що набули значної популярності і вважаються кроком вперед у психодіагностиці особистості, водночас є неоднозначними в інтерпретації.

Серйозною альтернативою вищезазначених підходів стала психосемантична методологія, яка дозволяє вибудовувати індивідуальну систему значень. Йдеться про одномоментне моделювання категоріальної (знакової) структури, яка лежить в основі психічної саморегуляції. Особливо цікавими у зв'язку з цим стають результати багатомірного статистичного дослідження, зокрема факторного аналізу.

У наших попередніх публікаціях [1], [2] представлені фізіологічні та когнітивні (логічні) засади формування знаку як сигнальної одиниці. Встановлено, що знак являє собою елементарну психічну одиницю, яка складається з двох нетотожних елементів (імпульсів). Синкретично об'єднані, ці елементи почергово перебувають у збудженому та загальмованому станах, в процесі чого змістовно оновлюються. Нами зафіксований універсальний принцип інверсії, коли суб'єкт проходить ряд етапів формування знаку, що позначається на його структурних змінах.

Це означає, що в особистісних опитувальниках ми отримуємо змогу діагностувати лише частину знаку, яка на момент дослідження перебуває у збудженому стані. Інша частина знаку лиша-

ється загальмованою, а тому є такою, що не діагностується. Поготив знак постійно розвивається, а відтак навіть діагностована частина знаку має редакцію, яка на момент поведінки зазнає змін. Звідси слабка кореляція між декларованою поведінкою та її об'єктивними показниками [4].

Проективні методи здатні більш цілісно виявляти зміст знаку, позаяк об'єктивують не тільки його збуджену усвідомлювану частину, а й несвідому, яка може піддаватися артикуляції після уточнюючих запитань. Методологічна проблема полягає у тому, що спеціалістам пропонуються спеціальні ключі інтерпретації, які набувають властивостей універсальності, стандарту. За таких умов втрачається індивідуальна своєрідність отримуваних результатів. Поза увагою лишається унікальність символічної мови суб'єкта. Крім того, невідомою є міра вияву певної ознаки, що представлено в опитувальниках. Та найголовніше, що бракує певності у тому, що неусвідомлювана частина знаку має саме такий зміст, який спеціалісту вдається з'ясувати.

Вирішення цієї методологічної проблеми вимагає від дослідників дотримання індивідуального підходу до ідентифікації знаку в його цілісному форматі. На нашу думку, психосемантична методологія чи не найкраще дозволяє моделювати категоріальну структуру свідомості та виявляти статистично вивірені зв'язки між категоріями. Безперечно, психосемантика не здатна здійснювати абсолютно точне сканування категоріальної системи, проте спроможна дискретно встановлювати співвідношення елементів, які входять до тих чи інших знаків.

Звернімося до факторного аналізу як одного з найбільш поширених математичних методів, які групують семантичний матеріал за силою зв'язків виявлених елементів. Здебільшого встановлюють два фактори. Ми припускаємо, що кожен фактор теоретично являє собою знак, котрий зазвичай має два полюси. Дослідників достатньо мало цікавить сам факт біполярності факторів, що встановлюється математично. На нашу думку, ці елементи об'єктивують структуру знаку. Проте ситуація ускладнюється тією обставиною,

що у факторі зазвичай виокремлюються більше, ніж два елементи. Саме тут починається майстерність психологічної інтерпретації.

Попередньо нами встановлено, що знак складається з двох нетотожних елементів і має умовну форму А/В. Він двохелентний. Один елемент лише усвідомлюється у знакові, але при цьому не менш важливу функцію виконує другий – неусвідомлюваний суб'єктом – елемент. Це обумовлює постійну його інверсію, а відтак розвиток знаку, його змістовне збагачення. Отже, один елемент виявляється через призму іншого. Розщеплені вони становили би суть рефлексів, разом – свободу дії, власне творчість, що полягає у можливості ухилятися від впливу неминучого рефлексорного принципу.

Розвиток знакової системи – це насамперед формування нових знаків. Формування знаків відбувається шляхом розривання елементів вже сформованих знаків та їхньої нової інтеграції, що, вочевидь, може мати усталену стратегіальну тенденцію [3]. Зазвичай цей процес відбувається непомітно для свідомості суб'єкта, що називається мисленням у його істинному розумінні. Якщо формування рефлексів у тварин вимагає відміни одних рефлексів і заміни їх на інші (гальмування), то знаки таким чином не зникають з поля свідомості. Вони примножують свої зв'язки з іншими знаками, змінюючи при цьому власну конфігурацію, додаючи зв'язки з новими елементами. Хоча можливий варіант втрати функціональності окремих знаків як таких.

Проте існують обставини, коли подібний розвиток знакової системи стає неможливим. Йдеться про невротичні розлади, які фіксують окремі знаки, роблять їх тупиковими гілками знакової системи. На цьому етапі можна говорити про фіксування певних смислів.

Факторний аналіз є тим інструментом, який дозволяє фіксувати стан розвитку окремих знаків, визначати взаємодію його елементів, встановлювати гостроту їхньої несумісності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мазяр О. В. Знак у сигнальній системі людини. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 5. С. 22–26.

2. Мазяр О. В. Структурні особливості знаку в умовах неврозу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». 2018. Вип.5. С. 60–65.
 3. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев : «Освіта України», 2007. 388 с.
 4. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. Москва : Аспект-Пресс, 1999. 429 с.
-

Мельник М. О.

*науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

КОГНІТИВНА СКЛАДНІСТЬ ТА БАГАТОВИМІРНІСТЬ КАРТИНИ СВІТУ ЯК ОЗНАКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку науки дослідження особливостей ментальних репрезентацій зовнішнього світу, механізмів формування та структурної організації суб'єктивної картини світу на різних етапах онтогенезу належить до кола фундаментальних психологічних проблем, що мають як теоретичне значення, так і практичне значення.

Сприймання – пізнавальний процес, який на відміну від відчуттів, які відображають лише окремі властивості предметів, формує цілісну, багаторівневу систему уявлень людини як про світ у цілому, так і про інших людей, про себе та свою діяльність, зокрема. Водночас, відображення об'єктивної реальності у внутрішньому просторі індивідуальної свідомості різних суб'єктів має істотні відмінності, які, окрім іншого, опосередковуються і рівнем інтелектуального розвитку.

Так, аналізуючи в рамках компетентнісного підходу інтелектуальні ресурси людини, які забезпечують високий рівень досягнень у певній предметній сфері в умовах реальної життєдіяльності, М. А. Холодна [4] як основу інтелектуальної обдарованості розглядає концептуальні здібності, які забезпечують можливість породження деякого нового ментального змісту, нового знання, а не просто переробки інформації. Як один з провідних критеріїв про-

яву концептуальних здібностей, окрім здатності конструювати нові уявлення, ідеї та створювати деяку множину інтерпретацій ситуацій, М. А. Холодна виокремлює здатність виявляти імпліцитні ознаки та зв'язки, тобто ключові ознаки, які не лежать на поверхні.

За результатами аналізу картини світу інтелектуально обдарованих старшокласників у дослідженні Т. А. Климонтової [1], інтелектуально обдаровані учні з явною формою обдарованості виокремлюють більшу кількість зав'язків між об'єктами і сприймають навколишній світ як складне, багатовимірне, системне утворення, де всі явища взаємопов'язані та знаходяться один до одного якщо не в прямій, то в опосередкованій залежності, кожен об'єкт диференційований, але, водночас, має переважно взаємообернені зв'язки з іншими об'єктами, ознаки варіативності та більш цілісний характер – все взаємопов'язане, але все окремо і чітко позначено, об'єкти взаємопов'язані один з одним і зумовлюють, збагачують один одного. Актуалізація одного з об'єктів картини світу, зазначає Т. А. Климонтова, неминуче тягне за собою актуалізацію взаємопов'язаних, тією або іншою мірою, з ним об'єктів. Як наслідок, така збагачена картина світу з переважанням взаємообернених зв'язків обумовлює розвиток високого рівня асоціативності та категоризації. Натомість, картина світу інтелектуально обдарованих учнів із прихованою формою обдарованості має більш розрізнений, фрагментарний характер з ознаками калейдоскопічності. Об'єкти менш диференційовані, світ сприймається як набір абстрактних об'єктів, не пов'язаних один з одним або пов'язаних лінійно, односторонніми зв'язками [1; 2].

Когнітивно складний, багатовимірний перцептивний образ світу, притаманний інтелектуально обдарованим особистостям, безперечно, має вплив і на інші аспекти світосприймання, зокрема, і на самосприйняття. Так, Н. М. Мякишева [3] відзначає вже у початковій школі у інтелектуально обдарованих молодших школярів тенденцію сприймання себе як дорослих та надання переваги товариству дорослих людей, більш розумних та освічених, які є джерелом нових знань.

В контексті аналізу означеної проблеми доречно згадати ефект Даннінга-Крюгера – когнітивне викривлення вперше описане американськими соціальними психологами Девідом Даннінгом та Джастіном Крюгером у дослідженні 1999 року [5], яке полягає в тому, що люди з невисоким рівнем інтелекту, вузьким кругозором та недостатньо кваліфіковані схильні не тільки завищувати власні здібності та компетентність, а демонструють високий рівень упевненості в собі та не здатні навіть усвідомити власні помилки через низький рівень обізнаності. Натомість, високоінтелектуальні, компетентні, кваліфіковані люди, розуміючи всю складність, неоднозначність та багатогранність явищ навколишнього світу, схильні недооцінювати власні здібності та властивості, страждають від невпевненості у власних силах, вважаючи інших більш компетентними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климонтова Т. А. Психодиагностика картины мира интеллектуально одаренных старшеклассников / Т. А. Климонтова / – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-kartiny-mira-intelektualno-odarenyh-starsheklassnikov>
 2. Лола Е. В. Изучение картины мира интеллектуально одаренных учащихся / Е. В. Лола / – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kartiny-mira-intellektualno-odarenyh-uchaschihsya/viewe>
 3. Мякишева Н.М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников – М.: Изд-во «Про метей», 2011. – 160 с.
 4. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности: от традиционных представлений к новому пониманию природы феномена [Электронный ресурс]. М., 2013. Режим доступа: www.youtube.com/watch?v=S3eVFgiC4nQ.
 5. Kruger, Justin; David Dunning. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments (англ.) // Journal of Personality and Social Psychology : journal. – 1999. – Vol. 77, no. 6. – P. 1121–1134.
-

Морожанова М.М.

*Витебский государственный университет им. П.М. Машерова,
аспирант*

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПИКОВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

Это исследование представляет собой попытку показать основные возможные направления в движении исследования пиковых переживаний, которые открывают новые возможности для познания себя и другого человека.

Ключевые слова: пиковые переживания, самореализация, духовность, творчество, развитие.

Постановка проблемы. В настоящее время разработка проблемы развития человеческого потенциала является важнейшим условием эффективного развития и функционирования общества и государства. В связи с этим важным, и в значительной степени малоиспользуемым ресурсом для современного научного дискурса являются «пиковые переживания». Впервые сформулированные А. Маслоу, они предлагают доступный путь для оптимизации личной ответственности, креативности и мотивации к позитивным изменениям, позволяют по-новому взглянуть на себя и мир в целом (А. Маслоу, Э. Ф. Зеер, В. В. Козлов, G. Privette и др.). Между тем, несмотря на существенную значимость, многие аспекты проблемы пиковых переживаний или находятся вне поля научного внимания или остаются до сих пор недостаточно разработанными. К таким аспектам следует отнести терминологическую ясность пиковых переживаний, факторы их возникновения, методологические подходы к исследованию, а также значимость и перспективы дальнейшего исследования, с учетом социокультурных обстоятельств. В соответствии со сформулированными проблемами, предлагается рассмотреть обобщенное представление предметной сущности пиковых переживаний с точки зрения современной психологии.

Начнем с «классического» определения пикового переживания. Американский психолог и философ А. Маслоу ввел термин «пиковое переживание», чтобы описать внезапный момент интенсивного счастья и благополучия как «самые радостные, самые сча-

стливые, самые блаженные моменты в жизни» [2, с. 46]. Первоначально А. Маслоу предположил, что только самоактуализированные люди имеют пиковые переживания, но позже пришел к выводу, что подавляющее большинство людей испытывают переживания, которые они описывают в качестве пиковых как «что-то вроде мистических переживаний, мгновений великого благоговения, мгновений самого сильного счастья или даже восторга, экстаза или блаженства ...» или как «чистое, позитивное счастье, когда все сомнения, все страхи, все запреты, все напряжения, все слабости остались позади» [3]. Эти моменты являются, по его мнению, самоутверждающимися и самооправданными, с собственной внутренней ценностью. F. Thorne определил пиковое переживание как переживание, которое признается человеком одним из самых высоких моментов в своей жизни. Он также утверждал, что такое переживание это «одно из самых захватывающих, богатых и приносящих удовлетворение переживаний, которые когда-либо можно было испытать» [8, с.248]. Другой концепцией, сходной с пиковыми переживаниями, является поток, который ввел М. Чиксентмихайи, чтобы описать переживание, которое само по себе приносит удовлетворение. Поток чаще всего переживается в игре, деятельности, и его можно обозначить как состояние максимальной работоспособности и положительных ощущений. Находясь в потоке, люди настолько вовлечены в деятельность, что, кажется, ничто иное не имеет значения. Человек полностью погружается в рассматриваемый предмет и полностью контролирует свое тело и ум. В отличие от пиковых переживаний, ощущения потока приятны, но недолговечны [3]. В своей работе G. Privette ввела аналогичную, но несколько иную концепцию для пикового переживания, которую она назвала пиковой производительностью. Она определила пиковую производительность как «поведение, выходящее за рамки нормального уровня функционирования» [7]. По мнению G. Privette пиковая производительность может быть связана с любым поведением или деятельностью. Способности человека на пике производительности являются более эффективными,

творческими, продуктивными, а в некоторых случаях и выше обычных. В своих исследованиях G. Privette обнаружила, что признаки пикового переживания, часто связаны с инцидентами пиковой производительности, и пришла к выводу, что взаимодействие между этими двумя оптимальными переживаниями является взаимным [6]. Изучая пиковые переживания в эстетическом контексте, R. Panzarella обнаружил, что среди их проявлений были «яркие и постоянно стимулирующие воспоминания, улучшение понимания и длительные суммарные эффекты, включающие более позитивные чувства к себе, а также улучшение отношений с другими и оптимизм» [5, с. 70]. Занимаясь многолетними исследованиями измененных состояний сознания В. В. Козлов, приходит к выводу, что «пиковые переживания, по А. Маслоу, очень тесно связаны с состояниями расширения сознания», а также стремлением к реализации творческого индивидуального потенциала [3].

Эти результаты позволяют нам говорить о том, что обозначенные конструкты содержат в себе сущность пикового переживания как уникального переживания индивида, характеризующееся удивлением, радостью, отрывом от времени и пространства, связанное с высшим восприятием и предлагающее глубокое чувство и смысл. Кроме того, обратим внимание, что источником переосмысления обозначенных выше представлений о пиковых переживаниях выступает их связь с более широким смысловым контекстом повседневной жизни, поскольку, по нашему мнению, пиковые переживания являются переживаниями, неотделимым от человека и его жизненной истории, содержащей глубокий личный смысл.

Одной из наиболее исследованных областей, касающихся пиковых переживаний, являются возможные триггеры. Обзор исследований в этой области показывает, что пиковые переживания могут происходить в самых разных условиях. Например, наиболее часто упоминаемыми триггерами пикового переживания у А. Маслоу были секс и музыка [2]. Пиковые переживания отмечались исследователями также в связи со спортом (К. Ravizza, 1995; M. J. Fredrick, 1999; D. B. Hollander, E. O. Acevedo, 2000 и др.), му-

зыкой (А. В. Bakker, 2005; М. J. Lowis, 2002 и др.), производительностью (В. Gyllenpalm, 1995; L. M. Lavaysse, 2003), природой (R. F. Hill, 2004), дикими животными (R. DeMares, 1999; К. Crycka, 1998), при изучении другого языка (D. Matsumoto, 2007), а также физическими практиками, такими как айкидо, йога, тайцзи (В. Р. Heery, 2003; G. O. Kiehne, 2003). В ходе исследований G. Privette, С. М. Bundrick обнаружили, что часть категорий триггеров являются общими: образование-работа, отношения, смерть-кризис-духовность [6]. Хотя типы триггеров были широко изучены, А. Маслоу [3] утверждал, что наиболее важным здесь является состояние восприимчивости человека к этому переживанию, поскольку триггером к пиковому переживанию может быть что угодно. Интересно отметить, что пиковые переживания, связанные со смертью, кризисом или духовным замешательством не соответствуют понятию пикового переживания, так, как оно трактуется. В этой связи – это может указывать на возможность того, что позитивный трансформационный опыт личности, вызванный как позитивными, так и негативными переживаниями имеет тесную связь и требует дальнейшего изучения.

Учитывая вышеназванные особенности изучаемого явления, его природу эффекты и значимость, необходима ориентация на принцип целостности как системообразующий. Наиболее адекватной, на наш взгляд является интегративная парадигма (В. А. Мазиллов, В. В. Козлов, В. Ф. Петренко, А. В. Юревич, В. А. Янчук, и др.), которая учитывает экзистенциально окрашенное пространство социокультурного бытия человека и позволяет расширить предметное поле изучения пиковых переживаний в контексте «целостного человека». Интеграция качественных и количественных методов исследования уместны по нескольким причинам: качественный подход, в частности феноменологическая методология, используется для того, чтобы широко охватить каждый аспект индивидуальных переживаний, способствует лучшему пониманию того, как пиковые переживания интегрируются в повседневную жизнь, а также как им приписывается смысл.

Использование количественного подхода позволяет заполнить недостающие аспекты и обеспечить статистическое сравнение полученных данных.

Таким образом, настоящее исследование позволяет раскрыть ряд перспектив дальнейшего изучения пиковых переживаний, с учетом специфики их проявления в современном обществе: расширение и углубление понимания пиковых переживаний путем усиления роли интегративного подхода; исследование связи между негативными и пиковыми переживаниями, основанной на их трансформационном потенциале; изучение взаимосвязи между устойчивыми достижениями, эффективностью деятельности и показателями и частотой пиковых переживаний.

В заключение. А. Маслоу обнаружил, что, слушая о пиковых переживаниях другого человека, многие часто внезапно вспоминали давно забытый пиковый эпизод из своей жизни, что дало им ободрение или даже подтверждение подлинности собственных пиковых моментов. Мы находимся в процессе сбора переживаний подобного рода. Пожалуйста, дайте нам знать, если у вас тоже был этот опыт! morozhamari@yandex.by

ЛИТЕРАТУРА

1. Майков В.В., Козлов В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том II. *Российский трансперсональный проект*. М., 2007. 424 с.
2. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*. М.: Смысл, 1999. 425 с.
3. Маслоу А. *На подступах к психологии бытия*. М.: Ваклер, 1997. 304 с.
4. Чиксентмихайи М. *Поток: Психология оптимального переживания*. М.: Альпина Нон-фикшн, 2013. 464 с.
5. Panzarella R. The phenomenology of aesthetic peak experience. *Journal of Humanistic Psychology*. 1980. 20(1). P. 69-85.
6. Privette G., K.-K. Hwang, C.M. Bundrick. Cross-Cultural Measurement of Experience: Taiwanese and Americans' Peak Performance, Peak Experience, Misery, Failure, Sport, and Average Events. *Perceptual and Motor Skills*. 1997. 84(3). P. 1459–1482.
7. Privette G. Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. 45(6). P. 1361–1368.
8. Thorne F.C. The clinical use of peak and nadir experience reports. *Journal of Clinical Psychology*. 1963. 19. P. 248–250.

Москаленко В.В.

*доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ В АСПЕКТІ ТЕМПОРАЛЬНОСТІ

Проблема сприймання досліджується давно, про що свідчить чисельність наукової літератури, яка відображає дослідження різних сторін цього багатомірного феномену. Феномен сприймання є одним із компонентів динамічної системи свідомості, тому його характеристики зумовлено безліччю чинників, вивчення яких є важливим як для поглиблення когнітивних досліджень, так і для поліпшення життєвої орієнтації особистості. Важливою характеристикою сприймання є темпоральність як його часова характеристика, яка пов'язана з його динамікою. Часовість не просто пов'язана зі змінами (сприймання), вона розкриває їх сутність, бо будь-який психічний процес протікає у часі. Саме тому сприймання часу є однією з фундаментальних міждисциплінарних проблем сучасної науки, яка торкається важливих аспектів людського життя, зокрема й особливостей людської психіки. Не випадково, що в психології проблема сприймання часу виокремилась у окрему галузь – психологію часу. Огляд літератури з проблеми психології часу показує, що проблема сприймання часу знаходить цікаві рішення і багатоманітну їх трактовку. З новою гостротою ставлять проблематику психології часу ті перетворення, які відбуваються у сучасному суспільстві, яке стрімко змінює своє «обличчя». Нестабільність, непередбачуваність та незвичність поставили перед багатьма людьми проблему сприймання часу, зокрема, й проблему розуміння взаємовідносин сучасності з минулим і майбутнім. Від того, якому із трьох складових часу людина віддає перевагу, значною мірою визначається якість її життя.

Труднощі вивчення сприймання часу пов'язані з тим, що у людини не існує даного їй від природи органа відчуття, пристосованого саме до сприймання часу. Тим не менш людина може це

робити, навіть доволі точно оцінюючи такі параметри часу, як його тривалість, швидкість, прискорення/уповільнення. Біологи пов'язують сприйняття часу з наявністю у людини так званого «біологічного годинника», яким є виявлені у людини ритмічні або обігові процеси, що відбуваються в організмі людини, це також скорочення серцевих м'язів, ритміка дихання, ритмічні рухи рук та ніг під час ходи тощо. Особливості сприймання часу людиною зумовлено тим, в якій системі відліку вона знаходиться, тому єдиного і абсолютного часу не існує. Найважливішим питанням психології часу є фундаментальна проблема співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього, яка покладена в основу окремих концепцій психологічного часу. Сприймання людиною співвідношення цієї тріади часу визначають не тільки його темпоральні характеристики, але й характеристики всієї свідомості. В психологічній літературі, на відміну від філософської та соціологічної, темпоральності як характеристики свідомості та сприйманню як її виявленню відведено не так багато місця. Саме тому стає актуальним аналіз психологічних особливостей сприймання в аспекті темпоральності.

Дослідження сприймання людиною часу має тривалу історію, вона включає різні погляди і концепції у різних галузях наук. Особливо активно ця проблема досліджується у філософії, соціології, соціальній психології, біології тощо. Наука користується такими категоріями як «біологічний час», «соціальний час», «психологічний час», «соціально-психологічний час» тощо, які відображають особливості сприймання людиною часу в зв'язку з різними системами відліку. Поняття «темпоральність» увійшло в науку завдяки феноменологічній і екзистенціальній традиціям, в яких темпоральність розглядається як суб'єктивне відношення до моментів часу (минулому, теперішньому, майбутньому) та сприймання їх взаємозв'язку. В сучасних поглядах на сприймання часу домінує думка про його суб'єктивність, а впроваджене в науку ще в Новий час поняття «темпоральна свідомість» не втратило свого значення ще й досі.

Темпоральність свідомості людини як сутнісна її характеристика зумовлена здатністю психіки людини до трансцендентності,

що означає перебувати за межами можливого досвіду. Найважливішою особливістю людини є здатність переживати уявлюване як дійсне, минуле й майбутнє – як справжнє. Минуле, сьогодні, майбутнє, відтворюючись пам'яттю, уявою, уявленнями в нашій свідомості, існують як апріорні реальності, тобто трансцендентно. І. Кант вважав, що поняття простір і час відносяться до трансцендентного, бо вони характеризують не стільки світ, скільки нашу здібність сприймати світ (І. Кант. «Критика чистого розуму», розділ «Трансцендентальна естетика»). Здатність до трансцендентності є однією з основних відмінностей людини, що відрізняє її від психіки вищих тварин. Трансцендентність властива нашій свідомості, і хоча, знаходячись в нашій голові, вона не може спостерігатись, тим не менш вона виступає як основа сприймання людиною тривимірного часу.

Важливим питанням психології часу є питання зв'язку минулого, теперішнього та майбутнього у свідомості людини. Це питання звучить так: що є тим домінуючим у тримодусній моделі часу, яке визначає сутність людського сприймання? Свого часу А. Бергсон визначив це питання як психологічний детермінізм, який полягає в тому, що найбільш сильний із станів (часових модусів) виявляє найбільш сильний вплив і тягне за собою решту [1, с. 268 -277].

В історії дослідження сприймання часу існують концепції, в яких домінуючою складовою тривимірної моделі темпоральності людини вважається теперішній час (А. Августин, Д. Локк, Д. Юм). Складність цього питання полягає в тому, що час не існує субстанційно, а є змінним потоком свідомості. У свідомості як динамічному процесі минуле, сьогодні та майбутнє сприймаються у єдності як справжня реальність: все, що йде в минуле, в нашій свідомості відтворюється пам'яттю й уявою; теперішнє виявляється увагою, а майбутнє існує в очікуваннях. Емпірично ми зустрічаємо не розділення часових проміжків, а зв'язану єдність, і жоден із часових модусів сам по собі не сприймається, а наше їх умовне розділення – це лише абстракція. Емпірично сприйняття межі «тепер»

не існує. І хоча точка теперішнього повсякчас слугує актуалізатором, часовість протікає у спектрі інтенцій на минуле чи майбутнє. Минуле, залишаючись в тривалості захованим у пам'яті, за зручною на те нагодою, може і актуалізуватись у теперішньому. Майбутнє тривалості присутнє там, де людина може очікувати наслідки своєї актуалізації, своєї дії, вибору та рішення, тобто «тепер» закладає умови майбутнього досвіду. Як стверджував Е. Гуссерль, минуле як і будь-яке теперішнє і навіть майбутнє є наперед приреченим до реальної актуалізації. Точка «тепер» завжди знаходиться в ретенції минулого на актуальне, її функція в тому, щоб схопити «ціле, частини якого послідовні». І хоча частини цілої тривалості існують «у свідомості один за одним, але вони опиняються у межах одного й того ж цілісного акту» [5, с. 23, 24].

Абсолютизація теперішнього часу призводить до такого суспільного явища як «презентизм». Концепцію презентизму створив французький історик Франсуа Артог, сутність якої полягає в тому, що сучасне пригнічує два інших члена часової тріади. Поглинання сучасним минулого і майбутнього перетворює сучасне у самодостатній горизонт та робить неможливим вихід за його межі «у другий час». Цю концепцію Ф. Артог створив на основі аналізу особливостей нового сприйняття часу, що є характерним для сьогодення. Про «презентизм» говорять й інші науковці. Зокрема, польські соціальні психологи, досліджуючи вплив сучасних суспільних процесів на сприймання людиною часу, показують, що трансформаційні процеси породжують так званий «презентизм». Люди живуть сьогоднішнім днем, не приймаючи до уваги майбутнє і не ставлячи перед собою будь-які значимі цілі, що означає крайню суспільну пасивність, недовіру до своїх власних сил і можливостей. Сучасний польський соціальний психолог П. Штомпка підкреслює, що «презентизм – породження нестабільності і бід, притаманних суспільству перехідного періоду. Він також є характерним для певних страт будь-якого суспільства, яке знаходиться на низьких ступенях суспільної стратифікації, а також для представників деяких маргінальних груп, які живуть виключно сьогоднішнім

днем. [8, с. 76]. На думку П. Сорокіна своєрідний презентизм властивий також для так званого «чуттєвого суспільства», в якому заперечуються вічні цінності і де керуються думкою типу «лови день», «захопи владу», «цілуй популярність, славу і можливості сьогоднішнього дня» [7, с. 470].

Головною ознакою людської свідомості прийнято вважати націленість на майбутнє, зміст якого визначає якість життєдіяльності людини. Сприймання майбутнього, відношення до нього є суттєвою складовою людського світогляду. К. Ясперс – один із найвидатніших представників екзистенціалізму, який присвятив багато уваги дослідженню часу, – про це сказав так: «В основі нашого світогляду завжди лежить підґрунтя майбутнього» [9, с. 55].

Останнім часом науковцями накопичено і осмислено певний емпіричний матеріал відносно сприймання соціального часу, який підтверджує, що домінування майбутнього у сприйманні людиною часу є важливим виявленням її життєвої сутності. Зокрема, А. А. Давидов, використовуючи математичні методи аналізу, показує, що соціальний час в оцінках його респондентів «протікає» від майбутнього через сучасне до минулого, тобто спрямованість соціального часу є зворотна. В тому числі домінуюча роль у взаємодії минулого, сучасного, майбутнього належить майбутньому [2, с. 99]. Численні дослідження геронтопсихологів показують, що багато хвороб у похилому віці пов'язано з тим, що людина не бачить себе у майбутньому часі. Щоб справитись із самотністю людина повинна спланувати і організувати свій майбутній час. Ця проблема не є легкою. Можна зголоситись з науковцями, які вивчають життєвий шлях людини, що якість життя людини визначається позитивним сприйманням майбутнього. Зокрема, Є. І. Головаха в своїй «теорії подій» визначає психологічний вік значимістю для людини часового модусу. У кожної людини своя тривалість часу. Один встигає, інший зіває. Психологічний вік – це стрілка терезів, на одній чаші якої минуле, а на іншій – майбутнє. Коли більш значимим є минуле, то ми відчуваємо себе старшими, а коли майбутнє, то молодшими. Ось чому є реальним такий феномен як психо-

логічне помолодіння (з кожним роком майбутнє не скорочується, а все більше розвертається). Особливостями психологічного віку пояснюється феномен “пізніх” людей – тих, чиє справжнє життя розпочалось у доволі зрілому віці. Цікавим є факт уміння правильно змінювати психологічний вік, яке змінює і біологічний, підтягуючись до психологічного [3, 4]. Отже, виникає питання: якщо якість життя людини визначається особливостями сприймання нею майбутнього, то чи можемо ми стверджувати, що сутністю людської свідомості є її спрямованість у майбутнє?

Для відповіді на це питання скористаємось принципом історичності у аналізі сутності явища, згідно з яким сутність феномену впливає з його походження. Згідно з однією із теорій антропосоціогенезу, свідомість виникла у наших предків як нова форма адаптації до змін середовища, якої немає у інших живих істот, а саме: замість того, щоб змінювати морфологію свого тіла (так відбувається адаптація до зміни середовища інших живих істот), наші предки стали змінювати оточуюче середовище, адаптуючи його до своїх потреб, які полягали у необхідності створити таке нове, аналога якого не існувало у оточуючій середовищі. Можливість перетворювати зовнішнє середовище з'явилась у наших предків завдяки появі в їх свідомості творчо-конструктивної функції, яка виявляється у випереджаючому відображенні, в уявному моделюванні майбутнього і в цілеспрямованому перетворенні на цій основі дійсності, у створенні, зокрема, предметних форм, не існуючих у природі. Ця новація спочатку повинна виникнути у голові людини як процес перетворення ідеї (відображення об'єкта) в ідеал (змінена ідея). Процес перетворення ідеї в ідеал, який відбувається у свідомості, свідчить про появу трансцендентності, яка забезпечує творчість людської діяльності. У зв'язку з цим хочеться згадати порівняння діяльності архітектора з роботою бджоли у побудові воскових сот, яку наводить К. Маркс у «Капіталі», показуючи, що хоча бджола своєю досконалістю може присоромити будь-якого архітектора, тим не менш перевага архітектора полягає у тому, що перш, ніж побудувати ці воскові соти у реальності, він будує їх у

голові. Отже, спрямовуючи себе на реальний світ, свідомість редує його натуралістичний і психологічний параметри, трансформує їх в ідеальний світ, який представлено такими чисельними феноменами як сприймання, розуміння, мислення, пам'ять, уявлення, образ, уява, відчуття, почуття тощо.

Особливий характер має також сприймання людиною минулого часу. Нуковці відмічають, що центрованість на минулому відбувається тільки тоді, коли людина має чіткі уявлення про ретроспективні явища, їх причинно-наслідкові зв'язки. Спираючись на накопичені людиною події, які уже відбулися, людина може побудувати картину минулого, прослідкувати зв'язки між подіями. В цьому випадку минуле може стати джерелом уявлень про те, як може скластись майбутнє, які дії потрібно здійснити для досягнення певних цілей. Домінуючий вплив минулого може суттєво вплинути на інтерпретацію подій майбутнього часу. Крім того суб'єктивна зміна минулого може зумовити суб'єктивну зміну майбутнього. Негативне ставлення до минулого тягне за собою зниження перспективної орієнтації і центрування на негативних ретроспективних переживаннях. Орієнтуючись на позитивні події минулого, людина передбачає, що у майбутньому її може очікувати подібний розвиток подій, в той час як концентрація на негативному досвіді може призвести до страху перед майбутнім. Отже має місце взаємозв'язок модальності у оцінках минулого і майбутнього. Минуле перетлумачується, до нього додаються елементи, які суб'єктивно в ньому були відсутні. Характер такого перетлумачення може бути різним. Песимістичне сприйняття сучасного може призвести до ідеалізації минулого. Оптимістичне сприймання того, що відбувається, зумовлює негативне перетлумачення минулого. З негативним перетлумаченням минулого ми стикнулись в перші роки перебудови суспільства після розпаду СРСР, коли визначилась криза суспільства. Українські соціологи, проводячи масові опитування наших громадян з приводу сприймання теперішнього і минулого часу, стикнулись з таким явищем як ностальгічні настрої, які виникли як результат ідеалізації минулого на фоні соціальної кризи [6].

Отже, аналіз взаємовідношення минулого, сьогодення та майбутнього у сприйнятті часу дає можливість глибше зрозуміти природу людської свідомості. На сприймання людиною часу впливають чисельні зовнішні та внутрішні фактори. Ми торкнулись цього питання лише частково, з боку його темпоральної характеристики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. Москва: Харвест, 1999. – 408 с
2. Давыдов А.А. Модель социального времени // Социологические исследования. – 1998. – №4. – С. 98-101.
3. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие. История, теория и современная практика. – К.: Абрис, 1994. – С. 168.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наук, думка, 1984. – 207с.
5. Гуссерль Э.. Феноменология внутреннего сознания времени/ пер. и предисловие В.И.Молчанова. Москва: Издательство «Гнозис». 1994. – 162 с.
6. Попова И.М. Повседневные идеологии. Как они живут и исчезают. – К.: Институт социологии НАН Украины. 2000. – 219 с.
7. Сорокин П. Кризис нашего времени // П.Сорокин. Человек, цивилизация, общество. – М.: Полит, лит-ра., 1992. – С. 427-504.
8. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – С. 415.
9. Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Карл Ясперс. Смысл и назначение истории. – М.: Полит, лит-ра, 1991.– С. 28-275.

Омельченко І. М.

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Для вивчення стану сформованості когнітивного компонента соціальної перцепції у процесі дослідження нами було використано методикою „Бесіда” Г. А. Урунтаєвої, Ю. А. Афонькіної [3].

Аналізуючи відповіді дітей за даною методикою, ми враховували, на які характерні риси моральних якостей людини посиляється дитина, характеризуючи їх: на узагальнене уявлення про

якість; на конкретних людей як носіїв певної якості у визначеній ситуації; на літературних і казкових персонажів; на недиференційоване уявлення про якість іншої людини.

У відповідності з показниками виконання завдань методики було з'ясовано особливості когнітивного компонента соціальної перцепції, а саме особливості категоризації моральних якостей людини дітьми з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП). Застосовуючи дану методику, ми припустили, що в процесі категоризації моральних рис комунікантів діти використовують схеми для опису та пояснення сприйнятих суб'єктів спілкування. За даними досліджень М. Мінігалієвої [1], А. Налчаджана [2], схеми – це стабільні знання, що мають описовий або пояснювальний характер. Пояснювальні є складнішими, адже поєднують у собі ланцюг індуктивних і дедуктивних суджень, для означення яких використовують терміни „скрипт” і „сценарій” [2]. У контексті пояснювального знання нас цікавили особливості соціальної категоризації, а саме способи пізнання іншої людини, її класифікації в схемі з метою соціального оцінювання, так званої соціальної атрибуції. Для цього нами був застосований блок запитань, які стосувалися власної особистості та міжособистісного сприймання.

Аналізуючи відповіді на ці запитання, ми виявили притаманні дітям дошкільного віку особливості соціальних атрибуцій. При цьому обов'язково виявляли усвідомлення ними своїх особистісних якостей, надання переваги окремим особам, порівняння себе з ними, наявність ідеалу, чи усвідомлюється ними інша людина, якщо так, то які особистісні якості при цьому в ній виявляються найбільш значущими, яким чином реалізується механізм гетеро- й автоатрибуції. Адже коли індивід сприймає „погану людину”, він приписує їй негативні риси, а самому собі – протилежні позитивні якості.

Таким чином реалізується психологічний закон спільного розвитку двох психічних явищ (А. Налчаджан [2]), сутність якого полягає в тому, що як позитивні, так і негативні атрибуції підтримують одна одну і провокують протилежні уявлення про психічні якості й мотиви, які приписуються собі та іншій людині [2, с. 27].

Узагальненість і диференційованість уявлень про якості характеру людини є необхідним показником якісного функціонування когнітивного компонента соціальної перцепції, він уключає чітке визначення моральної якості людини з посиланням у процесі характеристики на себе чи конкретних людей – носіїв цих якостей. У результаті дослідження було з'ясовано, що жодна дитина з ДЦП 5-6 і 6-7 років не здатна узагальнено оцінювати якості іншої людини, на відміну від дітей із нормативним розвитком (далі НР): серед дітей із НР 5-6 років – 50 %, а в групі дітей із НР 6-7 років – 60,9 % демонструють здатність до узагальненого оцінювання моральних якостей людини. Наприклад, Аліна М. (ДЦП, 6 років), відповідаючи на запитання експериментатора: „Кого можна назвати добрим?“, відповіла: „Добрий, це такий добрий-добрий“. Федір І. (НР, 6 років і 2 міс.), відповідаючи на це ж питання, висловив думку: „Добрі люди завжди роблять гарні справи, вони привітні до інших. Моя мама добра, вона всім допомагає“.

Окрема група дітей у процесі категоризації моральних якостей людини надавала перевагу їх характеристикі через посилання на літературних персонажів.

Цей тип категоризації за нормативного розвитку спостерігається у віці від 4 до 5 років. Серед дітей із ДЦП 5-6 років він був характерний для 19,1 % дітей, і для 27,3 % дітей із ДЦП 6-7 років. А в дітей із НР 5-6 років він спостерігався у 31,8 %, у дітей із НР 6-7 років кількість осіб із цим типом категоризації зменшується і становить 26,1 % від загальної кількості. Наведемо приклад цього типу категоризації. Євгенія О. (ДЦП, 5 років і 5 міс.), відповідаючи на запитання експериментатора: „Кого можна назвати хорошим?“, відповіла: „Хороша Дюймовочка, вона така маленька“. Ілля П. (НР, 5 років і 3 міс.), відповідаючи на це ж запитання, висловив таку думку: „Нам розповідали казку про кривеньку качечку, там у цій казці дідусь і бабуся дуже хороші, вони так турбувались про качечку“.

До третьої групи ми віднесли дітей, які недиференційовано категоризували моральні якості людини. Серед дітей із ДЦП 5-6 років таких було 33,3 %, і 34,1 % у групі дітей із ДЦП 6-7 років.

Дошкільники з НР продемонстрували інші результати: 18,2 % дітей із НР 5-6 років і 13 % дітей із НР 6-7 років. Наведемо приклад цього типу категоризації. Сергій Ж. (ДЦП, 5 років і 8 міс.), відповідаючи на запитання експериментатора: „Кого можна назвати справедливим?“, відповів: „Справедливі люди все роблять справедливо“. Єгор О. (НР, 5 років і 7 міс.), відповідаючи на це ж запитання, висловив думку: „Ну, я думаю, що справедлива людина робить справедливі вчинки“.

Четверта група дітей у процесі категоризації моральних якостей людини надавала перевагу їх характеристиці через пояснення однієї якості через іншу.

Серед дітей із ДЦП 5-6 років цей тип був характерний для 47,6 % дітей, і для 38,6 % дітей із ДЦП 6-7 років. А в дітей із НР (5-6 і 6-7 років) він не спостерігався в жодній дитини. Наведемо приклад цього типу категоризації. Клим І. (ДЦП, 5 років і 6 міс.), відповідаючи на запитання експериментатора „Кого можна назвати справедливим, а кого несправедливим? Чому?“, відповів: „Справедливим можна назвати чесного, а несправедливі – вони злі“. Дмитро Д. (ДЦП, 6 років і 4 міс.), відповідаючи на запитання експериментатора: „Кого можна назвати щедрим, а кого жадібним? Чому?“, відповів: „Щедрі люди справедливі, а жадібні – злі. У нас у групі є злі“.

Таким чином, для переважної більшості дошкільників із ДЦП достатньо складним завданням є узагальнена й диференційована категоризація моральних якостей людини. Переважаючим її типом є застосування недиференційованих суджень про якості іншої людини та пояснення однієї моральної якості через іншу. Це вказує на те, що в дітей на низькому рівні сформовані поняття про моральні якості людини, що викликає занепокоєння, адже для цих дітей пізнання іншої людини є досить складним завданням і, як наслідок, когнітивний компонент соціальної перцепції функціонує з ускладненнями.

У процесі використання додаткового блоку запитань були отримані дані про якісні особливості соціальних атрибуцій у дітей із ДЦП. На запитання „Як ти вважаєш, ти добрий хлопчик (дівчинка)? Чому?“ більшість дошкільників із ДЦП 5-6 і 6-7 років утруд-

нювались відразу відповідати, думали над питанням, називали себе добрими. Діти відповідали неохоче, переважно одним словом, не могли пояснити притаманну собі моральну якість. Називання причин власної доброти супроводжувалось значними зусиллями та тривалим розмірковуванням або ж застосуванням прийому пояснення однієї моральної якості через іншу.

Отже, загалом діти з ДЦП були схильні приписувати собі позитивні моральні якості, але при цьому моральний зміст якості ними недостатньо усвідомлювався, що свідчить про низький рівень самоатрибуції, а відтак і формування їхньої самосвідомості.

Водночас, дошкільники з НР починали відповідати відразу і називали багато критеріїв, як правило, не менше двох. Більшість дітей із НР обґрунтовували відповіді, пояснювали свої думки, наводили приклади: „Я добра, тому що я дружу з усіма дітьми, а ще я всім допомагаю”, „Я добрий, тому що люблю людей, цей світ, своє місто”, „Я добра, бо я люблю маму, тата, свою собаку”. Таким чином, діти з НР демонструють повне усвідомлення та розуміння критеріїв, за якими стає можливим визначення „доброї людини”, їм притаманний високий рівень самоатрибуції, який є важливим механізмом формування самосвідомості.

Аналіз відповідей дітей на запитання „Хто у вас у групі найкращий, а хто у вас у групі злий?” підтверджує наші висновки щодо відмінностей у стані сформованості соціальної категоризації дітей із ДЦП і НР. Так, відповідаючи на це запитання, діти з ДЦП 5-6 і 6-7 років виявили стійку тенденцію приписувати собі позитивні якості, а деяким товаришам із групи – негативні риси. Крім цього, у деяких дітей із ДЦП спостерігалася тенденція приписувати позитивні моральні якості членам власної групи. Наведемо приклади відповідей дітей: „Я добрий, а Сергій злий, на нього постійно кричить вихователька”, „Всі злі, немає добрих”, Дівчата і хлопці добрі, а інші діти – ні”. Таким чином, діти з ДЦП демонструють стійку тенденцію до приписування собі позитивних моральних якостей, реалізуючи цим самим позитивну самоатрибуцію і,

навпаки, у ставленні до оточуючих ровесників – як позитивні, так і негативні гетероатрибуції.

Суттєво інші відповіді на це ж запитання були отримані від дітей із НР, які починали відповідати відразу. Більшість дітей із НР обґрунтовували свої відповіді, наприклад: „Всі діти добрі, у нас злих немає”, „Добрі Сашко та Вадик, я з ними дружу, вони хороші, ми з ними разом граємося, а злих у нас немає”.

Таким чином, відповіді дітей із НР засвідчили вищий рівень категоризації, що характеризувався швидким пригадуванням і поясненням відповіді на запитання експериментатора. Крім того, у відповідях дітей чітко простежується переважання у ставленні до ровесників позитивної гетероатрибуції, яка є індикатором усвідомлення цінності іншої людини.

Таким чином, аналіз відповідей на всі додаткові запитання бесіди дозволив скласти повне уявлення про стан сформованості когнітивного компонента соціальної перцепції у старших дошкільників із ДЦП і НР. За результатами проведеного експериментального дослідження виявлено, що у більшості дітей із ДЦП когнітивний компонент соціальної перцепції є несформованим.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей дітей, що нормально розвиваються, і дітей із ДЦП за t-критерієм Ст'юдента показав їх високий ступінь. Виявлені відмінності між двома групами (ДЦП 5-6 років і НР 5-6 років) статистично значущі: сформованість когнітивного компонента $t=5,36$ при $p > 0,001$. Статистично значущі відмінності зафіксовано між двома групами (ДЦП 6-7 років і НР 6-7 років): сформованість когнітивного компонента $t=9,47$ при $p > 0,001$.

ЛІТЕРАТУРА

1. Минигалиева М.Р. Когнитивные схемы и эвристические процессы в социальном познании. Мир психологии. 1999. №3(19). С. 40 – 46.
2. Началджанян А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание. М. : „Когито-Центр”, 2006. 415 с.
3. Практикум по детской психологии: [пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада] / [под ред. Г.А. Урунтаевой]. М. : Владос, 1995. 291 с.

*Орловська О. А.,
старший викладач кафедри психології,
соціальної роботи та педагогіки
Таврійського національного університету
імені В. І. Вернадського*

КАЗКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ ІЗ ПОСТТРАЖДАЛИМИ ВІД АТО

Виклики сучасного світу вимагають пошуку нових альтернативних методів роботи із різними групами населення. В межах таких запитів фахівці з надання соціально-психологічної допомоги звернули увагу на потенціал методів арт-терапії. Напрями арт-терапії покликані допомогти особистості у вирішенні психологічних проблем. Одним із таких продуктивних напрямів є казкотерапія. Його сильні сторони – фантазійність, художність образів, алегоричність, метафоричність, широке поле для вираження, відсутність жорстких рамок – викликають жвавий інтерес у педагогів, психологів, психотерапевтів та фахівців по роботі із постраждалими у надзвичайних ситуаціях.

Казкотерапія є достатньо молодим напрямом, проте уже має значні досягнення. До розробки його найрізноманітніших аспектів реалізації доклали зусилля, зокрема, дослідники В. Белянін, Н. Берковська, О. Васькова, П. Гальперін, Н. Герман, М. Грабенко, Л. Гребенщикова, Т. Горобець, Г. Ель, Я. Дейковський, О. Демченко, О. Запорожець, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, В. Зінченко, О. Каяшова, О. Карпов, Я. Коломінський, Д. Кудзілов, І. Кулінцова, О. Кульчицька, І. Курило, О. Наговіцина, Т. Лаврентьєва, М. Огненко, А. Політикiна, Т. Полковенко, В. Пономарьов, Н. Рубакін, М. Саакович, А. Татарінцова, В. Титаренко, О. Чех, К. Єгорушкіна.

Казкотерапія є різновидом бібліотерапії, що останнім чином видився у самостійний напрям. Казка містить дві площини: вона водночас розважає свого слухача і розкриває невідомі аспекти психічного світу. У символічній формі казки несуть інформацію

про особливості цього світу, і дають відповідь на такі питання: як влаштований світ та хто його створив; що відбувається із людиною у різні періоди її життя; які етапи самореалізації проходить чоловік; які етапи самореалізації проходить жінка; які пастки, спокуси, труднощі та перешкоди зустрічаються у житті і як із ними впоратися; як здобувати кохання та дружбу; якими цінностями керуватися у житті; як будувати відносини із дітьми і батьками; як боротися і пробачати [3, с. 101-102]. Учений І. Вачков визначає казкотерапію як напрям практичної психології, який використовуючи метафоричні ресурси казки і дозволяє людям розвинути самосвідомість та побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для розвитку їх суб'єктності [1, с. 7]. Саме тому психологи та психотерапевти звернули увагу на казки як засіб для своєї роботи і ефективно застосовують її. «Казка, яка вже сама в собі несе діагностичну та зцілювальну функції, слугує методом психодіагностики, психокорекції та психотерапії, стала незамінним екологічним інструментом в руках практикуючого психолога» [6, с. 224].

Дослідники дають різні інтерпретації підходів до терапії казкою. Наприклад, у дослідниці С. Коляденко зустрічаємо такий перелік: 1) реконструктивний підхід – казковий матеріал використовується для вивчення проблем дитинства; 2) сценарний підхід – казка як концепція життєвого сценарію (транзактний аналіз); 3) рольовий підхід – казка розігрується по ролях з клієнтами (психодрама); 4) символічний підхід – казка як символічне відображення реальної драми; 5) екзистенціально–феноменологічний підхід – казка як екзистенціальна криза [7, с. 81].

Відома дослідниця казки Т. Зінкевич-Евстигнеева виокремлює три основні принципи при роботі із казкою:

- Принцип усвідомленості – усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків в розвитку сюжету; розуміння ролі кожного персонажа у подіях, що розвиваються.
- Принцип множинності – полягає у тому, що одна ситуація, подія, має декілька значень та смислів.

- Принцип зв'язку із реальністю – його суть в усвідомленні того, що кожна ситуація в казці уособлює певний життєвий урок [2, с. 16-17].

Ефективність казки у роботі психологів, психотерапевтів полягає у таких факторах:

- в ній відсутні дидактика і моралі – в казці містяться натяки, а не прямі вказівки на те, як правильно діяти в життєвих ситуаціях;
- в ній відсутні чіткі персоніфікації: головні герої казки – це збірні образи, які мають повторювані імена, що спрощує ідентифікацію себе із головним героєм;
- образність і метафоричність мови – казка може містити безліч смислів та граней, і дитина чи дорослий відшукує той сенс, який є актуальним на даний момент, що відгукується нагальними життєвими ситуаціями;
- психологічна захищеність – щасливе закінчення казки дає почуття захищеності і налаштовує на оптимістичне бачення світу: добро перемагає зло, встановлюється рівновага – так формується уявлення про світ і наслідки власних вчинків;
- наявність таємниці і чарівництва – в казках оживають неживі предмети, і вживлюючись у світ казки; розвивається здатність дитини децентруватися, вставати на місце іншого [4, с. 39-40].

Використання казок у психотерапевтичній практиці із учасниками бойових дій та їх сім'ями містить ряд функцій: діагностичну, терапевтичну, розвивальну, катарсичну, прогностичну. На думку Л. Мельниченко, арт-терапія може допомогти постраждалим учасникам бойових дій впоратися із депресією, позбутися негативних переживань, перейти від руйнівної поведінки до конструктивної та творчої діяльності [8, с. 84]. Після перебування у зоні бойових дій, внаслідок отримання травматичного досвіду, у учасників бойових дій простежуються особистісні зміни, психологічні проблеми, зокрема, проблеми адаптації. Казка може застосовуватися для роботи із проблемою низької самооцінки, почуттям провини, тривожністю, страхами, агресивністю. Ефективним є складання казок самим клієнтом – тут психолог може взяти до уваги нюанси

складеної казки (сюжет, поворотні лінії в ньому, зовнішній вигляд героїв, їх звички, відчуття, емоції та зовнішній вигляд, пошук шляхів подолання складнощів і стратегії, які застосовуються та результат), що допоможе діагностувати психічний стан особистості.

Арт-терапія є важливим аспектом для роботи із дітьми, які стали вимушеними переселенцями із зони АТО. Закордонні дослідники Г. Клауд та Д. Таунсенд вважають особливо гострим питання їх психологічних меж: тут звертається увага на усвідомлення свого тіла, почуттів, думок, бажань та рішень, активність та пасивність при прийнятті рішень, вміння встановлювати межі агресивної поведінки з боку інших людей, розвиток самоконтролю, визначення власної цінності, власної ідентичності, прийняття себе та інших [5].

Отже, казкотерапія є продуктивним і ефективним методом роботи, в тому числі, й з постраждалими від АТО. Як напрям арт-терапії, казкотерапія може допомогти особистості усвідомити глибинні аспекти психічного життя, а фахівцю – діагностувати емоційний стан особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Ось-89, 2007. 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб. : ООО «Речь», 2000. 310 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Речь, 2007. 336 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
5. Клауд Г., Таунсенд Д. Дети : границы, границы... [пер. с англ. И. Стариковская]. М. : Триада, 2001. 101 с.
6. Клименко Н. Казкотерапевтичні технології в сучасній практиці. *Проблеми сучасної психології*. Зб.наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2013. Вип. №19. С. 223–239.
7. Коляденко С. М. Використання казок В. О. Сухомлинського у процесі казкотерапії. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія : Педагогіка. 2018. Вип. 9. С. 80–88.
8. Мельниченко Л. М. Соціально-психологічна реабілітація дітей із зони АТО засобами арт-терапії. *Актуальні проблеми психології* : збірник наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка

Поклад І. М.

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
лабораторії загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця,
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ АКТИВІЗАЦІЮ СПРИЙМАННЯ

Орієнтація на розвиток особистості, реалізація її духовно-творчих потреб складає сьогодні основу наукових пошуків, які є актуальними для гуманітарної, соціально-педагогічної сфери суспільного життя. Оновлення змісту освіти й методів її реалізації є актуальними і для викладання мистецьких дисциплін, які мають бути спрямованими на розвиток якостей, що становлять «надприродний» результат навчання і не вимірюються кількістю засвоєної інформації та вміннями використовувати її на практиці. Адже мистецтво, за словами В. О. Сухомлинського, це час і простір, у якому живе краса людського духу, а тому пізнання цінностей мистецтва повинно, насамперед, пробуджувати душу дитини, підіймати її до прекрасного.

Одним із важливих завдань мистецтва є більш творче сприймання особистістю навколишнього середовища, яке відбувається у формі відчуттів і почуттів. Відчуття викликають процеси, які відбуваються в різних частинах нашого тіла. Відображаючись у мозку людини, вони викликають відповідні дії. Почуття відповідають певному морально-емоційному стану людини.

Людина пізнає оточуючий світ через відчуття та сприймання, а отже, важливу роль у всій її діяльності відіграє сенсорний розвиток. Науковці наголошують, що почуттєвий досвід є основою і для формування мислиневих процесів. Так, І. М. Сеченов вказував, що джерелом думки є почуттєве пізнання дитиною оточуючого світу [6].

Розвиток сенсорних процесів має велике значення для досконалості практичної діяльності особистості (як фізичної так і розумової). Наприклад, такі спеціальності як художник, архітектор потребують добре розвинене зорове сприйняття. В діяльності музиканта велике значення має вміння розрізняти звуки по висоті, по тривалості. Спортсмени й артисти потребують швидкості та пластичності рухових реакцій. Таким чином, формування сенсорної культури є невід'ємною складовою частиною організації педагогічного процесу оптимізації та стимулювання творчої діяльності учнів.

Ще на початку ХХ століття було здобуто експериментальний та клінічний матеріал, який свідчив, що навіть прості сенсорні психічні функції є продуктом сумісної діяльності різних рецепторних та ефекторних апаратів.

Ідея прижиттєвого утворення та посилення складних зв'язків, функціонування яких забезпечує психічну діяльність, була висловлена І.М. Сеченовим. Провідна роль у цьому процесі, на думку вченого, належить саме руховим частинам рефлексів, тобто не самим відчуттям і образам, а їх руховим наслідкам. Дана ідея формування функціональних об'єднань була покладена в основу вивчення структури таких функцій, які виявляють загальні, прості та універсальні психічні здібності. Рухова активність живого організму є основою його взаємодії з оточуючим середовищем. Ця взаємодія здійснюється завдяки руховим, довільним реакціям. «Все многообразие мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению» – писав І.М. Сеченов про залежність рухів від центральної нервової системи [4, с. 9].

Згідно загальній теорії фізичного виховання формування рухового навичу починається з утворення правильного уявлення про структуру дії. Рухові уявлення з'являються на основі зорового й рухового сприйняття. Ведучими є зорові і слухові відчуття, а потім вони поступаються кінестетичним. Кінестетичними або руховими відчуттями (від грецького «кінезіс» – рух і «айстезіс» – відчуття) називають відчуття рухів і положень частин власного тіла в просторі. Вони мають важливе значення у підтриманні м'язового тону-

су, координації рухів, формуванні моторики дітей і пізнанні різних предметів зовнішнього світу [1]. Спочатку зорові відчуття, уявлення виступають як загальні, недиференційовані. Уточнюються вони починають після виконання руху разом із мовною і мислинною діяльністю. Слово допомагає виділити з різноманітного комплексу розпливчатих м'язових відчуттів найбільш вагомі для даного руху дії, що у свою чергу веде до більшої чіткості м'язових відчуттів [2].

На велике значення кінестетичних відчуттів вказував І.М. Сеченов, ставлячи їх поряд із зоровими та слуховими відчуттями. За його твердженням, кінестетичні відчуття – це сигнали із м'язово-суглобового апарату, які служать ближчим імпульсом рухів, що є необхідною передумовою диференціації різних положень окремих частин і є важливою умовою під час будь-яких фізичних дій. Сигнали м'язового апарату відіграють значну роль у погодженні рухів, у визначенні положень окремих частин тіла у просторі [3].

Кінестетичні відчуття викликають скорочення й розслаблення м'язів та виробляють еластичність зв'язок. Вони пов'язані з статичними та гравітаційними відчуттями, які, у свою чергу, забезпечують статику тіла, його рівновагу та положення в просторі. Ці відчуття мають і життєво важливе значення для нормального функціонування та розвитку організму в цілому, тому що, задоволення його найнеобхідніших потреб стає неможливим, якщо порушується нормальне положення тіла в просторі. Це підтверджує наш висновок про те, що вивчаючи психічне, необхідно зважати на фізіологічну основу.

Основою розвитку відчуттів у дитини є її діючі зв'язки із зовнішнім світом, які сприяють вдосконаленню аналітико-синтетичної діяльності її аналізаторів. При цьому підвищується здатність аналізаторів диференціювати різні властивості свого організму, вдосконалюється їх синтезуюча діяльність. Це стосується всіх, без винятку, відчуттів дітей, особливо зорових, слухових, кінестетичних або рухових [2]. Треба також зазначити, що відчуття та сприймання дітей відрізняються індивідуальними відмінностями-

ми. Одні діти виявляють у рухах більшу емоційність, а інші – вносять елементи суб'єктивного характеру, властиві тільки їм. В процесі розвитку відчуттів і сприймання у дітей закладаються основи сенсорної культури, яка має велике значення для художньо-творчої діяльності.

Значне місце в розвитку відчуттів посідає кінестетичний аналізатор. Від його розвитку значною мірою залежить досконалість рухової сфери, точність і розчленованість його рухів, необхідних для всіх видів людської діяльності. Як уже зазначалось, в ранньому віці рухи дитини хаотичні, неточні і мало диференційовані. Вони розвиваються в міру того, як дитина вчиться ходити, маніпулювати різними предметами. У переддошкільника й дошкільника подальше вдосконалення аналізатора пов'язано з його ігровою поведінкою, трудовими заняттями, фізичною культурою, заняттями хореографією і музикою, які потребують дуже тонких і диференційованих рухів [2].

Кінестетичні відчуття особливо вдосконалюються в учнів тоді, коли вони включаються в діяльність (розумову, фізичну), що ставить до них підвищені вимоги. Просте повторення рухів мало дає для підвищення кінестетичної чутливості. У випадках, коли рухи повторюються для досягнення свідомо поставленої мети, кінестетична чутливість значно підвищується.

Почуття, зокрема, й естетичні – специфічна форма відображення навколишнього світу. Естетичні почуття універсальні й інтегрують у собі всі інші почуття. Вони виступають як своєрідний критерій людяності, показник рівня «олюднення» людини. Саме в них закріплюється істинно людське й ціннісне відношення до світу. Вони не можуть виникнути і розвиватися там, де в повсякденному оточенні немає тих поєднань предметів, форм, барв, рухів, звуків, дій, що можуть бути сприйняті як зразки прекрасного [1]. Проте тільки наявності цих об'єктів ще не досить для виникнення у дітей естетичних почуттів. Засоби формування естетичних почуттів різноманітні, але найбільш ефективним є мистецтво.

Емоційний досвід закладається в ранньому віці. Розвиток і осмислення його йде протягом усього життя людини. Кожний вік

дитини характеризується особливостями вияву емоційних станів і почуттів, та потребує відповідних засобів їх розвитку і виховання. Досвід показує, що для того, щоб дитина могла сприймати світ рухів і звуків, щоб красиве викликало в неї естетичні почуття, вчитель повинен організувати на заняттях спеціальні форми діяльності: спостереження, слухання, різноманітні форми відтворення видимих, чутних, відчутних явищ дійсності. Навчання учнів аналізу явищ дійсності з позиції естетики створює великі можливості для формування в молодших школярів естетичних почуттів.

Можливість емоційного переживання пов'язана із здатністю виконання рухів вільно, вишукано, граціозно. Рухи дозволяють відобразити не тільки емоційні переживання, але і відношення дитини до музичного твору чи до конкретного виду діяльності.

Відчуття та образи сприймання, думки і почуття, рухи та дії не зникають безслідно. Вони запам'ятовуються учнями, закріплюються в їх пам'яті. Моторна пам'ять – пам'ять на рухи. З її допомогою запам'ятовуються як поодинокі рухи так і їх комплекси.

Висновки. Отже, залучати дитину до світу Прекрасного, знайомити її з кращими світовими зразками мистецтва і тим самим підвищувати її загальну культуру, виховувати з ранніх років художній смак, закласти ті доброзичливі основи, які допоможуть їй стати людиною з витонченим почуттям прекрасного, людиною, чия душа відкрита назустріч усім проявам творчого таланту, – завдання надзвичайно важливе і водночас складне. І тому, продумана педагогом навчальна і виховна діяльність буде змістовною і суттєвою в тому випадку, коли він буде враховувати всі вищенаведені рекомендації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюк Г. С. О психологических основах повышения эффективности обучения. Київ: Рад. школа, 1977. С.48–58.
2. Поклад І. М. Механізм організації рухів та дій в хореографічній діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2000. Т.2, Ч.5. С.213–218.
3. Сеченов И.М. Избранные труды. Москва: Наука, 1963. 167 с.
4. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Москва, 1952. 352 с.

Тарнавська Олена

аспірант,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОСТІ ЯК ФОРМИ ЛІКУВАННЯ ВЕГЕТАТИВНИХ ДИСФУНКЦІЙ У ПІДЛІТКІВ

Терапія мистецтвом є цікавим прикладом для досліджень в інтегративній медицині (поєднання практики альтернативних методик оздоровлення з методами доказової медицини). Метою сучасної моделі інтегративної медицини є пошук шляхів розвитку адаптивного здоров'я людини та її резистентності до стресу, якісною та успішною адаптацією до сучасних умов життя. Передбачається, що методи, які складають таку модель, мають доповнювати, а не дублювати одне одного, активізувати адаптаційні можливості організму та механізми саморегуляції, комплексно впливати на організм людини, включаючи психоемоційну сферу (Шушарджан).

Терапія мистецтвом (creative arts therapy) являє собою використання творчості як форми лікування. Однак, на відміну від традиційного вираження в мистецтві, акценти в терапії мистецтвом зміщено на процес створення, а не на кінцевий продукт. З цих позицій терапія мистецтвом ґрунтується на припущенні, що людина має можливість зцілення за рахунок використання власної уяви в різноманітних формах творчого самовираження. Терапію мистецтвом вирізняє можливість управління тілом та емоціями за допомогою впливу на організм через органи чуття. За висловом Й. В. Гете: «мистецтво – дзеркало, де кожен бачить себе».

Теоретичною базою терапії мистецтвом є аналітична психологія К. Г. Юнга. Значущими положеннями в ній виступають уявлення про цілісну особистість та процес індивідуалізації, про гармонію між свідомістю та несвідомим як основу психічного здоров'я, про роль експресивної діяльності в знаходженні цієї гармонії, про символічну природу колективного несвідомого.

В терапії мистецтвом офіційно виділяють п'ять основних напрямків: терапія рухом і танцем, терапія за допомогою драматич-

них вистав і слів, терапія засобами пластичних і візуальних мистецтв, музична терапія, інтермодальна терапія як синтез різних видів мистецтв – малюнок, образ, музика, театр та інше.

Музикальна терапія в інтегративних технологіях відновлення здоров'я займає особливе місце, тому що виявляється тією ланкою, яка, впливаючи на душу та інтелект людини, замикає ланцюг у комплексній системі охорони здоров'я, суттєво підвищуючи її значимість та ефективність. Вплив музичної терапії у своїх роботах досліджували: Д. Алвін, Е. Уорік, Р. Блаво, К. Бреле-Руеф, Д. Голдмен, Г. Г. Декер-Фойгт, В. Драганчук та ін.

Застосування ізотерапії в медицині обумовлено лікувально-реабілітаційними завданнями, а в психології – в більшій мірі корекційно-профілактичними. Ті, у кого існують проблеми з вербалізацією, отримують засоби комунікації, які не потребують слів. Ізотерапія екологічний метод терапії, який підходить більшості людей, дозволяє людині вільно виражати свої думки і почуття, звільнитися від негативних переживань. У сучасну ізотерапію вагомий внесок внесли В. Фолке, Т. Келлер, Р. Хайкін, М. Бруно та ін.

Базовими функціями терапії мистецтвом є: катарсична, яка очищує та звільняє від негативних станів; регулятивна, яка знімає нервово-психічну напругу, регулює психосоматичні процеси і моделює позитивний психоемоційний стан; комунікативно-рефлексивна, яка забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки (О. Тараріна). Сприйняття музики – це активний процес, до якого долучаються свої радощі і тривоги, надія і віра. Одна з найважливіших закономірностей музичного сприймання – осягнення твору через самоаналіз своїх почуттів. Відмінності у сприйманні одного й того самого твору різними людьми є наслідком природи сприймання як психічного явища, у якому завжди присутній суб'єктивний момент. У різноманітності слухацьких вражень завжди можна виявити щось спільне, що має об'єктивну основу в самому творі.

Враховуючи вищезгадане, а також відомі факти впливу музики на нейроендокринну функцію, зокрема, на рівень деяких гор-

монів у крові, що відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні емоційних реакцій, ізотерапії, як інструменту для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу дитини, для яких слова не підходять, ми вважаємо доцільним використання терапії мистецтвом при наданні психологічної допомоги підліткам з вегетативними дисфункціями. Нами була обрана інтермодальна терапія, як синтез різних видів мистецтв – малюнок, образ, музика, що дозволило підліткам, які лікувалися у стаціонарі, поліпшити свій фізичний та психоемоційний стан. В цьому контексті доречним є вислів Ф. Ніцше про здоров'я, яке означає не свободу від хвороби, а здатність людини з нею справлятися. І саме ця здатність актуалізується в процесі занять мистецтвами і творчістю.

У межах створеної нами психокорекційної програми «Наші ліки – музика, сміх, творчість» з елементами музикотерапії, ізотерапії, тренінгові заняття проводилися у малих гетерогенних за статтю, віком, особистісними стилями та конфліктами групах в кількості 10-12 осіб на базі Центру вегетативних дисфункцій дитячої клінічної лікарні №6 м. Києва. Тривалість одного заняття 40-50 хвилин; курс розраховано на 12-14 занять 5 раз на тиждень. Дослідження проводилися згідно затверджених принципів медико-психологічної етики. Побічних дій не відмічалось в жодному випадку.

В психокорекційній програмі враховано принципи катативно-імагінативної (емоційно обумовлене переживання образів) психотерапії Ханскарла Льюїнера, в яких психотерапевтичний ефект уявлення образів полягає в тому, що у мотивах символічно представляються і пропрацьовуються актуальні емоційні проблеми та глибинні конфлікти. На заняттях відбувалася постановка і опрацювання проблем, їх обговорення, усвідомлення через промовляння вголос своїх думок, через малюнок, через почуття після прослуховування музичного твору. Групове обговорення здійснювалося за допомогою питань опитувальника з музичної терапії Ассаджолі.

Техніка роботи містила в собі рецептивну музикотерапію, засновану на пасивному сприйнятті музики, ізотерапії, враховуючи

те, що символічна мова малюнку найбільш адекватна для вираження несвідомого. Нами використовувалася музика трофотропного характеру, прослуховування якої заспокоює, розслаблює, умирює. Застосовано музичний анамнез (за С. В. Шушарджаном), який включає відношення до музики в цілому (позитивне, байдуже, негативне). Після музичної сесії учасникам пропонувалася замальовка музичних образів. Саме у цій техніці закріплюється поведінкова модель продуктивної взаємодії з оточуючими.

Малювання під час прослуховування музичних творів допомогло всім дітям «розкритися». В малюнках діти відображали що відбувається в їх житті зараз, що вони пережили і про що не можуть забути. Підлітки у малюнках інтерпретували свої почуття: «батьки на мене не звертають уваги», «батьки зазіхають на мій час» тощо. Під час малювання діти адекватно виражали і усвідомлювали психологічні проблеми. Малюнки та висловлювання цих підлітків після лікування демонстрували як змінилося їх ставлення до проблем з безвиході до пошуку рішення, в малюнках спостерігалась креативність, оригінальність і критичність мислення. Підлітки з задоволенням приймали участь у пісенних вправах, це також як і малюнок, відображало їх внутрішній стан і все те, що оточує їх ззовні.

Після прослуховування трофотропної музики, виконання релаксаційних вправ, медитації у пацієнтів відмічалися стабілізація артеріального тиску, вирівнювання дихання, розслаблення м'язів. Твори сучасних композиторів Х. Іглесіаса «Історія кохання» (95,8%), П. Марія «Жайворонок» (75%), Д. Руссоца «Souvenirs to souvenirs» (75%) підлітки співвіднесли з особистісними рисами, побачили перспективи одержання перемоги над власними вадами, хворобою.

Підлітки відмітили сприятливий вплив творів Х. Іглесіаса «Життя триває» (100%), Шумана «Мрії» (83,3%) на загальне фізичне здоров'я і на соматичні скарги (60,1%), на емоційну сферу, бадьорість (98,2%), на художню діяльність (30%).

Досліджувані констатували, що змогли отримати емоційну підтримку з боку групи, що сприяє підвищенню настрою, активно-

сті, поліпшенню ставлення до себе, навчилися розуміти і вербалізувати власні почуття і емоційні стани.

На підставі вищезгаданого, можна зробити висновок, що саме завдяки вербалізації переживань при прослуховуванні музичних творів, залучених до лікування, малюванні уявлених образів і обговоренню малюнків (музикотерапія та ізотерапія) підлітки з різними проявами вегетативних дисфункцій мали можливість проводити рефлексію свого травматичного досвіду з емоційного на когнітивний рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савельєва-Кулик Н. О. Музична терапія в інтегративній медицині. Навчальний посібник. – К.: Інтерсервіс, 2014. – 138 с.
2. Тарарина Е. В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. Научно-методическое пособие. – Л.: Элтон-2, 2013 – 160 стр.
3. Шушарджан С. В. Руководство по музыкальной терапии. – М.: Медицина, 2005. – 450 с.

Терещук А. Д.

*кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ТВОРЧІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ АФЕКТИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ

Ще на початку ХХ століття серед різноманітних «почуттів» у самостійну групу стали виділятися афекти. Про афект говорили як про емоційні реакції, які спрямовані на розрядку емоційного збудження. Афект є не що інше, як сильно виражена емоція. Будь-яка емоція може досягти рівня афекту, якщо вона викликається сильним або особливо значущим для людини стимулом. Афективну форму можуть набувати різні сильні емоційні переживання: страх, гнів, жах, відчай, радість тощо. Незважаючи на незвичайну форму вираження, такий афект вважається нормальним психічним явищем, і його не слід плутати з патологічним афектом з сфери психіатрії. Досягнувши стадії афекту, емоційний процес підпорядковується вже не зовнішнім впливам, а саме «формі» цього афекту, яку

він має пройти, поступово згасаючи або приводячи до формування вольового спонукання.

Афекти завжди пов'язані з великими витратами енергії, які послаблюють організм. Тому після переживання будь-яких афектів, особливо негативних, людина відчуває втому, їй потрібний спокій або відпочинок для відновлення сил. Афекти, крім того, перешкоджають нормальній та розумній організації діяльності людини, тому багато вчених-психологів з давніх часів і до наших днів вважають афекти небажаними, закликають боротися з ними. Ці заклики орієнтують людей на те, щоб вони у своєму житті керувалися розумом, а не емоціями.

В останніх працях Л. С. Виготського розробка проблеми «зустрічі афекту з інтелектом» є чи не найбільш змістовним аспектом проблеми розвитку емоцій і виникнення вищих почуттів. Серед важливих ідей Л. С. Виготського відзначимо наразі його увагу до психологічної природи естетичних емоцій як власне вищих проявів емоційної сфери, положення про єдність афекту та інтелекту та ін. Відтак, естетичні емоції – це «розумні емоції», що тісно пов'язані з мисленням. Це спостереження, по суті, ілюструє його вислів про природу естетичної реакції, що дозволяє змінити дію афекту «від болісного до приємного, що приносить насолоду» («Психологія мистецтва», 1968) [1].

Будь-яка творчість є терапевтична, тому що вона знижує афект, і відповідно, напруження як в емоційній сфері, так на тілесному рівні. Відомий філософ і психолог М.К. Мамардашвілі говорив про твори мистецтва як про «органи народження» нових духовних станів: «... ними є твори мистецтва в наших душах, твори майстерної праці ... У нас має народитися мистецтво бачення, адже тільки так народжуються краса, честь, любов, хоробрість, мужність» [2, с. 89]. Це допомагає радіти і сумувати, довіряти іншим і піклуватися про себе, вміти просити і вміти відмовляти, в цілому приймаючи себе цілком. Відповідно, спонукаючи людину до вільного вираження в символічному вигляді емоцій, почуттів, переживань, психолог сприяє розвитку адаптивних ресурсів особистості,

її психологічної стійкості до психотравм й опору у важких життєвих ситуаціях.

Психолог може сформувати систему оптимістичних настанов щодо самої себе та інших і тим самим сприяти підвищенню ступеня емоційного благополуччя й водночас знизити афективне напруження, яке провокує небажані у соціумі форми поведінки. До основних завдань та пріоритетних цілей у своїй терапевтичній роботі психологи відносять:

- виявлення емоційного фону, актуалізованих емоцій, почуттів, переживань; в ситуації гострого стресу – оперативна допомога, відреагування афекту та психотравмуючих переживань, емоційна розрядка;
- «опрацювання» емоцій і почуттів;
- психопрофілактика негативних емоційних переживань і їх проявів; емоційне переключення;
- пошук, прояснення глибинних цінностей і ресурсів самовдосконалення;
- сприяння розвитку розумових операцій (синтез, аналіз та ін.), спонтанності, рефлексії, прояву справжніх почуттів;
- гармонізація емоційного стану як потенціалу для подолання деструктивних змін особистості та особистісного зростання;
- розвиток креативності, творче самовираження;
- сприяння усвідомленню цінності власної особистості, розвитку образу «Я», самоприйняття і, як результат, усвідомлення конструктивних способів подолання кризових ситуацій і розвиток психологічної стійкості.

Саме творча робота з образотворчими матеріалами сприяє вивільненню почуттів роздратування, гніву, образи, провини, сорому. Вона безсумнівно, ефективна в дослідженні і подоланні кризових ситуацій, а також в якості соціально-психологічної допомоги та підтримки, в посиленні життєстійкості особистості. Терапевтичні відносини з фахівцем створюють атмосферу психологічної захищеності і полегшують клієнту усвідомлення смислів візуаль-

них образів. Це, в свою чергу, сприяє розумінню і поступового подолання власних внутрішніх конфліктів.

Отже, змінюючи дію, здійснюючи щось нове, використовуючи різні варіанти, кожна людина здатна змінити свій стан. Творчість сприяє аналізу, перетворення стану, від якого людина бажає позбутися, активізує саморегуляцію через розшифрування словесних метафор. Так поступово набувається цінний досвід, вміння досліджувати і аналізувати власні емоції, почуття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; Ред. В. Иванов. М.: Искусство, 1968.
2. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М., 2000.
3. Хульбут Г. Укрощение бури: интермодальная арт-терапия в качестве инструмента преодоления чувств гнева и стыда у перенесших эмоциональные травмы пациентов
<http://profy.mental.ru/download/art/hurlbut.doc>

Третяк Т. М.

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В процесі вивчення початкових умов задачі здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюється спектр характеристик відомих її елементів, а отже, розробляються вимоги до структурних і функціональних властивостей шуканої конструкції з урахуванням якісних характеристик структурних елементів наявної конструкції. Також аналізуються гіпотетичні взаємозв'язки між елементами шуканої конструкції, зміст їх взаємодії з уже наявними об'єктами. На основі цього виконується формулювання вимог до характеристик цих елементів.

З цією метою уважно аналізуються відомі і невідомі компоненти початкової умови задачі, розробляються гіпотези, як у результаті аналізу взаємозв'язків між відомими складовими заданої

конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури. На основі скрупульозного аналізу структурно-функціональних елементів наявної конструкції формуються показники, за якими мають характеризуватись структурні і функціональні елементи шуканих складових.

Домінуючі компоненти сформульованих шуканих умов задачі обумовлюватимуть і процес побудови задуму розв'язування задачі, і розробку стратегії його побудови. Адже, набута у відчуттях інформація, переходячи у форму образу сприймання, набуває також нового змісту, «рафінованого» відповідно до умов задачі сприймання.

При цьому слід враховувати, що «до числа головних властивостей перцептивних образів поряд із константністю, цілісністю, предметністю і просторово-часовою структурою, як правило, включають узагальненість, осмисленість, цілеспрямованість і вибірковість. Узагальненість втілює в собі вплив пам'яті (апперцепція), осмисленість, як це слідує вже з етимології терміну, визначається включеністю сприймання в мисленнєві процеси, цілеспрямованість пов'язана з мовно-мисленнєвим регулюванням, а вибірковість детермінується інтегральною структурою особистості» [2, с. 120].

До того ж, осмисленість і довільне регулювання акту сприймання мають бути досліджені після аналізу основних характеристик і закономірностей мовно-мисленнєвих процесів, а перцептивна вибірковість – після і на основі виявлення структури інтегрального особистісного синтезу [2, с. 123]

На думку Веккера Л. М., людина не сприймає своїх сприймань, але їй безпосередньо відкривається предметна картина їх об'єктів. Зовнішньому ж спостереженню не відкривається ні предметна картина сприйнять і думок іншої людини, ні їх власне психічна «картина» чи «матеріал». Безпосередньому спостереженню зі сторони доступні саме і тільки процеси в органі, які складають механізм психічного акту» [2, с. 15].

За твердженням Л. М. Веккера, загальні умови ізоморфізму визначають лише загальнокодовий рівень організації сигналів, в якому інваріантною лишається тільки «лінійна структура просто-

рово-часового ряду». Всі інші характеристики джерела не лишаються в сигналі інваріантними, а лише саме кодуються в ньому. Це й визначає можливості вільного перекодування, яке порушує загальні принципи ізоморфізму. Але свобода перекодування забезпечується варіативністю всіх характеристик елементів сигналу і їх просторово-часових взаємозв'язків у рамках загальних умов ізоморфізму, які відкривають практично нескінченне число ступенів свободи елементів сигналу-коду відносно один одного. Однак, всяка цілісність як характеристика множини чи системи елементів (речовинної чи інформаційної), в тому числі цілісність перцептивного сигналу, полягає в обмеженні числа ступенів свободи елементів, формуючих дану множину.

При цьому ізоморфізм розглядається переважно як детермінанта форми упорядкування даної множини-сигналу стосовно його актуально впливаючого джерела, а узагальненість не є внутрішньою характеристикою певного образу в його безпосередньому відношенні до сприйманого об'єкта. Вона визначається міжобразними співвідношеннями, тобто відношеннями даного образу до інших образів, що входять до складу як перцепції, так і апперцепції, а її параметри неминуче залежать від узагальненості відповідних образів-еталонів [2, С. 246-247].

Також Л. М. Веккером розглянуто реципрокні співвідношення константності і узагальненості в їх взаємозв'язку з трьома основними первинними характеристиками образу в динаміці поетапного сенсорно-перцептивного переходу – статично – на різних рівнях сенсорно-перцептивного діапазону. Константність і узагальненість виступають у цих співставленнях не як самостійні об'єкти розгляду, а як індикатори перетворень первинних характеристик у ході перцептогенезу [2, с. 264].

Співпадіння образу і об'єкта за формою і величиною включає інваріантне відтворення в сигналі-образі також і всіх інших просторових параметрів об'єкта-джерела і тим самим повне відтворення просторової структури останнього. Співпадіння зображення і об'єкта при їх накладенні є наочним і прямим вираженням їх кон-

груєнтності. Отже, фазова динаміка поетапного розгортання в сигналі-образі внутрішньої метрики об'єкта в даному випадку є доведеною до її інваріантного відтворення, тобто, до безпосереднього сенсорно-перцептивного відображення. При цьому метрична інваріантність є вираженням повноти просторового упорядкування перцепта стосовно об'єкта, а також завершенням перцептогенезу за його просторовими компонентами [2, с. 190].

Численні дослідження різних перцептивних констант і узагальнення їх емпіричних показників засобами математичного аналізу теорії груп привели японську школу психології сприймання (під керівництвом І.Акішаге) до фундаментального висновку про те, що в рамках діапазону повної константності «перцепт є нічим іншим, як метричний інваріант», тобто завершальний етап перцептогенезу доводить просторову структуру образу до конгруєнтності об'єкта [2, с. 191].

За І. Акішаге інформаційний зміст розгортання внутрішньої просторової метрики конкретного подразнювача визначається просуванням її образу по матриці форм ізоморфізму через всі її рівні, що розділяють граничну згорнутість внутрішньої метрики в елементарному сенсорному сигналі і максимальну її представленість у найбільш повній інтегральній формі перцептивного сигналу. Щодо фаз цієї динаміки в своїх основних параметрах, то кожна наступна фаза додає до попередньої ознаки, що відповідають тим додатковим обмеженням, які слід накласти на спосіб упорядкування сигналів попереднього, більш загального рівня ізоморфізму, щоб перевести його в наступну, більш часткову форму [1, с. 25].

За Ж. Піаже діти трьох-чотирьохрічного віку не відрізняють криволінійні фігури від прямолінійних і різні фігури кожного з цих типів: наприклад, замкнутий круг від замкнутих, але прямолінійних фігур, скажімо, квадратів чи ромбів, оскільки здатність чітко відрізнити прямолінійні фігури від криволінійних проявляється в віці після семи років. Здійснений Ж.Піаже експериментальний аналіз онтогенезу просторових компонентів перцепції обумовив виявлення стадіальності: від топології через проєктивні та афінні

властивості до співвідношень подібності і метричних співвідношень [3, С. 428-430].

Отже, процес стадіального переходу від сенсорного образу до перцептивного є поетапним розгортанням образу внутрішньої структури об'єкта, яке на власне перцептивному рівні доводиться до максимальної адекватності.

З метою вивчення проявів перцептивно-мисленневих 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 проекція важливого особистісного досвіду: знань, умінь, навичок, нереалізованих 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 наявних задач, прагнучи, щоб вони були ори-

гінальними (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.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акишаге И. Перцептивное пространство и закон сохранения перцептивной информации / И.Акишаге // Восприятие пространства и времени. – Л., 1969.
2. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер // Т.1. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 334 с.
3. Флейвелл Д. Генетическая психология Ж. Пиаже / Д. Флейвелл. – М. – 1967.

Уляницька Н. І.

практичний психолог

«Центру дитячої та юнацької творчості №3 Харківської міської ради»

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Особливості вивчення розвитку сприймання дітей дошкільного віку є психолого-педагогічною проблемою. Формування пізнавальної активності дошкільників здійснюється в процесі активного пізнання навколишнього світу. А також важливе місце займає дошкільна підготовка дітей в рамках різних розвивальних навчальних програм, які спрямовані на розвиток пізнавальних процесів: відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уваги. Окрім того, у загальному розвитку дитини значущу роль відіграє розвиток мовлення та емоційно-вольової сфери. Розвиток природніх задатків, здібностей, оволодіння знаннями, вміннями та навичками,

новими способами пізнавальної діяльності здійснюються завдяки правильному вихованні та навчанні дошкільника. А тому, в психолого-педагогічній практиці актуальним є питання як виховати всебічно розвинену майбутню особистість.

Наукові погляди З. М. Богуславської, Л. А. Венгера, О. В. Запорожця, В. П. Зінченко, Я. З. Неверовича, Г. Г. Рузьської ґрунтуються на таких положеннях, що в період дошкільного виховання та розвитку основне не пропустити, не проігнорувати, а збагачувати формами та способами пізнавальної діяльності дітей. Звідси, сприймання, спостереження, розширення чуттєвого досвіду, пам'яті сприяє формуванню суджень, міркувань, розвитку творчої діяльності дошкільників [1; 2].

На думку вчених сприймання в дошкільному віці втрачає свій початковий афективний характер. Сприймання стає більш осмисленим, цілеспрямованим та аналітичним, а такі довільні дії, як спостереження, розглядання та перцептивний пошук, забезпечують цей процес. Одночасно мовлення дітей також набуває змін: дитина починає активно використовувати назви якостей, ознак, станів різноманітних об'єктів, називати властивості предметів та явищ, зв'язки або дії з ними, їх бачити та розуміти.

Однак, спеціально організоване сприймання сприяє кращому розумінню цих психічних процесів. Для прикладу, якщо під час естетичного сприймання образотворчого мистецтва дорослі дають відповідне пояснення щодо сприйнятого об'єкта, спрямовують увагу дитини на деталі, обговорюють з нею композиційну організацію художнього твору, то в результаті дитина має змогу більш адекватно зрозуміти зміст картини, що полегшує її процес сприймання. Недостатній перцептивний досвід, певні психологічні особливості цього вікового періоду «не дозволяють» дитині зробити правильні висновки щодо об'єкта спостереження [3].

В доказ цього можуть послугувати експерименти Дж. Брунера зі склянками води. Діти мали порівняти кількість води у двох посудинах. У більшості випадків дошкільники правильно міркують про збереження кількості води у склянках, за умови коли воду перели-

вають із однієї склянки в іншу за ширмою. Але, коли ширму забирають й діти бачать зміни у рівні води, оскільки воду із однієї склянки в іншу переливають у більш ширшу посудину, то безпосереднє сприймання призводить до помилки, відповідно маємо змогу спостерігати феномен Піаже. Взагалі, у дошкільників сприймання і мислення настільки тісно пов'язані, що говорять про наочно-образне мислення, яке є найбільш характерне для цього віку [3].

Варто наголосити на такому аспектові, як те що діти дошкільного віку набагато точніше та повніше, ніж діти раннього віку, відображають предмети та явища, які сприймають. Вони чіткіше розрізняють предмети за величиною та формою, краще вирізняють просторові та часові відношення між явищами. Такі особливості у психіці дитини пов'язані із орієнтувально-дослідницькою діяльністю, яка стає провідною в їх перцептивному розвитку.

Також варто звернути увагу, що психологічною особливістю дитини на цьому віковому етапі є й здатність організувати та контролювати своє сприймання відповідно до поставлених завдань та вимог. Дошкільник вже здатен до свідомого та цілеспрямованого спостереження. Образи сприймання після більш ретельного вивчення предметів навколишньої дійсності стають докладнішими та багатшими за змістом.

Беззаперечним є факт розвитку сприймання у дошкільному віці через ігрову діяльність. Допомагають збагатити перцептивний досвід спостереження та екскурсії, образотворча діяльність, конструювання, малювання, ліплення.

Отже, розвиток сприймання у дошкільному віці є важливим компонентом загального розумового розвитку дитини, а супровід, підтримка та заохочення пізнавальної дослідницької активності є умовою до активізації цього психічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. Виховання творчого сприймання у дітей дошкільного віку // Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях: методичні рекомендації / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2015. – С. 9-20.

2. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / за ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С.7-14.
 3. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / под ред. Н. Н. Поддъякова, В. Н. Аванесовой. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
-

Щербина-Прилука В. М.

науковий співробітник

*лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

МІСЦЕ НАРАТИВУ В СПРИЙНЯТІ ДИТИНОЮ СВІТУ

Сьогодні серед багатьох фахівців стоїть завдання визначити, як допомогти підростаючій особистості не розгубитися в складних сучасних умовах. Психологи, вчителі, вихователі вишукують нові підходи та прийоми роботи, щоб дитина мала можливість швидко адаптуватися та навчитися орієнтуватися в інформаційному просторі. У пошуку таких можливостей, ми звернули увагу на наративні практики. Адже наративи є форми отримання знання, структурування, сприйняття світу і впорядкування особистого досвіду.

Інтерес до наративу в гуманітарних науках виник у кінці 1980-х рр. на тлі загального інтересу до мови і її ролі в формуванні наших уявлень про світ і про самих себе. Не тільки в психології, але і в соціології, культурології, історії та інших галузях розповідь усвідомлено як універсальний культурний засіб. Так за Дж. Брунером, «у нас є підстави припускати, що саме розповідь є найбільш природньою і найбільш ранньою формою організації досвіду людини» [1].

Народжуючись, людина потрапляє в соціально-культурне середовище, в систему, в якій вже існують значення, базові орієнтації, моральні норми і цінності, де він знаходиться серед наслідків людської діяльності, багато яких закріплені в оповіданнях. У наративі не просто описується якийсь світ, де людина могла би жити, але схвалюються або засуджуються дії героїв, автор неодмінно дає моральну оцінку того, що відбувається. Наратив як мовна конс-

трукція виступає в якості необхідної умови отримання знання, у тому числі морального змісту. Він є своєрідним фільтром, що направляє мислення, формує смисли, стає призмою, крізь яку людина дивиться на світ, розуміє і адаптується до нього. Величезне значення при цьому, відводиться мові, яка: з'єднує різні зони реальності і інтегрує їх в єдине смислове ціле [2].

Здатність до розуміння і конструювання наративів формується в онтогенезі досить рано: 3-5-річні діти вже здатні описати власний досвід у вигляді оповіді [2]. Творення історій - одне з найважливіших проявів фантазування дітей дошкільного віку: для дошкільнят вигадувати історій так само органічно, як і гратися. Саме наратив допомагає дитині на ранніх етапах соціалізації, адже міф розставляє перед людиною систему своєрідних дороговказів: що повинно бути більш цінним, що – менш, що має бути більш значущим, а що другорядне за своєю значимістю. Міф створює систему тих базових орієнтирів, які дозволяють представника тієї чи іншої культурної спільності твердо знати, яким фактором оточуючого предметного світу слід віддавати перевагу [4, 56]. Тому дедалі частіше у роботі з дітьми та підлітками використовується наративний підхід, який спочатку застосовувався лише в психотерапії. Однак досвід показує, що наративна практика ефективна в роботі з дітьми, сім'ями, в школах і лікарнях, як індивідуально, так і в групах. [2; 3; 5; 6].

Кожна людина постійно знаходиться в процесі самоопису – розповідаючи про себе родичам, друзям, знайомим і самому собі. У певний момент сформована розповідь починає визначати сприйняття реальності, моделювати і формувати напрямки в житті. Події, які увійдуть в історію життя залежать від двох факторів: від домінуючих наративів культури, прийнятої в даному суспільстві, і соціального оточення, актуальної життєвої ситуації. У контексті наративної психології зміна проходить шляхом осмислення, інтерпретації, конструювання, реконструювання та, нарешті, прийняття різних аспектів власного досвіду як невід'ємної частини свого життя. Вміння породжувати наративи – важливий момент в саморозви-

тку дитини, адже в процесі їх породження особистість отримує можливість глибше зрозуміти себе, усвідомити власні проблеми, риси, якості, потреби, переконання, по-іншому оцінити свій досвід і зрозуміти, що кожен епізод, подія життя – це його невід'ємна частина.

Використовуючи культурно задані лінгвістичні форми, наратив, однак, ніколи не розповідає про типові події. Як одна з його основних особливостей відзначається «проблемність» наративу - центральним в структурі сюжету є подія, що порушує звичний хід речей. Для психологічної структури це означає, що герой переживає кризу, після якої його світ повинен бути збудований за новими правилами, відповідно до нових орієнтів.

Більшість робіт по вивченню наративу мають справу з історіями про екстремальний досвід. Так раніше ми досліджували можливість розвитку рефлексії у дітей та підлітків з девіантною поведінкою за допомогою наративних практик. Було з'ясовано, що усвідомлення особистісних і соціальних ідеалів шляхом породження наративу уможлиблює цілеспрямованість соціального становлення особистості, його перетворення із стихійного на визначений; сприяє запуску внутрішнього рефлексивного механізму та формуванню рефлексивної позиції [5]. Також було визначено, що створення наративів може бути використано як ресурс когнітивного розвитку, зокрема розвитку діалектичного мислення у старших дошкільників [4]. Вплив наративів на усвідомлення власного досвіду, та їх значення у розвитку здатності до самопроекування дітей молодшого шкільного віку [3].

Культурно обумовлені когнітивні і лінгвістичні процеси, що регулюють розповідь про своє життя самому собі, знаходять здатність структурувати перцептивний досвід, організовувати пам'ять, сегментувати і наділяти метою самі життєві події. [1]. Дж. Брунера дуже точно ілюструє не тільки можливості наративу, але і його здатність виконувати функцію культурних засобів, що дозволяє людині усвідомити свої спогади, і, врешті-решт, не тільки відрефлексувати цінності і смисли подій, що відбуваються навколо але, і нетрагедитися в них.

Отже, нами розглянуті деякі специфічні функціям наративу, такі як: здатність структурувати досвід і надавати йому сенс; створювати систему базових ціннісних орієнтирів; формувати і перебудовувати себе; встановлювати тимчасовий порядок і смислові зв'язки між минулим, сьогоднішнім і майбутнім; транслювати культурний досвід і впливати на співтовариства, завдяки яким наративи є форми отримання знання, структурування, сприйняття світу і впорядкування особистого досвіду, та культурні засоби, що опосередковують розвиток особистості. Усвідомлення особистісних і соціальних ідеалів шляхом породження наративу уможливорює цілеспрямованість соціального становлення особистості, його перетворення із стихійного на визначений; сприяє запуску внутрішнього рефлексивного механізму та формуванню рефлексивної позиції. Загалом, використання наративних методів роботи розвиває здатності до осмислення свого «Я», своїх внутрішніх прагнень, взаємин з іншими людьми, і є одним із шляхів успішного подолання критичних, адаптаційних і перехідних періодів у житті підростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнекласическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход 2005. № 1(2). С. 9-29.
2. Bruner J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), P. 1–32.
3. Begum M. Conversations with children with disabilities and their mothers. *The international journal of narrative therapy and community work*. 2007. № 3. P. 10-20.
4. Шиян О.А. Детские нарративы как возможный ресурс развития диалектического мышления старших дошкольников. Современное дошкольное образование. 2018. №6(88). С. 11-27. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10021
5. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Отдел образования, администрации Октябрьского района, 1997. 688 с.
6. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. Наративні психотехнології / за заг. ред. Чепелевої Н. В. Київ: Главник, 2007. 144 с.
7. Щербина-Прилука В.М. Розвиток рефлексії у неповнолітніх осіб з девіантною поведінкою за допомогою наративних практик. Актуальні проблеми психології. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. 2019. Випуск 19. С. 515-528.

ДЛЯ НОТАТКІВ

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Електронна пошта (E-mail) для зв'язку з редакцією: creativity.psylab@gmail.com