



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Психологія і педагогіка"

Випуск 20

Тематичний випуск:
"Актуальні проблеми когнітивної психології"

Острого — 2012

УДК 001. 8 + 159. 9 + 37
ББК 74 + 88
Н 34

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету “Острозька академія”
Протокол № 10 від 29 травня 2012 року*

Друкується згідно з Постановою ВАК України від 10.02.2010 р. № 1 – 05/1

Редколегія випуску:

Пасічник І. Д., доктор психологічних наук (відповідальний редактор).

Каламаж Р. В., доктор психологічних наук.

Засєкіна Л. В., доктор психологічних наук.

Павелків Р. В., доктор психологічних наук.

Вербєць В. В., доктор педагогічних наук.

Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.

Хом’як І. М., доктор педагогічних наук.

Максименко С. Д., доктор психологічних наук.

Москалець В. П., доктор психологічних наук.

Савчин М. В., доктор психологічних наук.

Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.

Шугай М. А., кандидат психологічних наук (заст. відп. редактора).

Магласєвич О. В., кандидат психологічних наук (відповідальний секретар).

Рецензенти:

Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лєсі Українки.

Лісова С. В., доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем’янука.

Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології” – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2012. – Вип. 20. – 336 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психолого-педагогічної науки. Зміст збірника торкається багатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто зацікавлений в освітніх проблемах.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different spheres of theory and practice of psychology and pedagogics are illuminated. The contents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students and other people, who are interested in educational problems.

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
“Острозька академія”, 2012

© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2012

Максименко С. Д., Пасічник І. Д.

КОГНІТИВНА ПСИХОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ ЛЮДИНИ

У статті здійснений аналіз становлення когнітивної психології через призму дослідження людської пам'яті. Автори проілюстрували фундаментальні витoki когнітивної психології в контексті психології пам'яті та згрупували найбільш суттєві підходи до її вивчення.

Ключові слова: когнітивна психологія, пам'ять, пізнавальні процеси.

В статье осуществлен анализ становления когнитивной психологии через призму исследования человеческой памяти. Авторы проиллюстрировали фундаментальные истоки когнитивной психологии в контексте психологии памяти и сгруппировали наиболее существенные подходы к ее изучению.

Ключевые слова: когнитивная психология, память, познавательные процессы.

The article analyzes the development of cognitive psychology in the light of research in human memory. The authors illustrate the fundamental origins of cognitive psychology in the context of the psychology of memory and grouped the most important approaches to its study.

Keywords: cognitive psychology, memory, cognitive processes.

Когнітивна психологія як наукова школа зародилася в 60-х роках ХХ століття і, швидко набравши відповідної динаміки, стала одним із головних напрямків сучасної зарубіжної психології. Слід відзначити, що її виникнення обумовлене своєрідною реакцією на біхевіоризм та психоаналіз. І не дивно, що перші представники когнітивної психології (У. Найссер, С. Стенберг) досліджували перетворення сенсорної інформації людиною від часу впливу стимулу на рецептори до зворотної реакції. Однак з часом було вицленено структурні складові пізнавальних та виконавських процесів, що, своєю чергою, сконцентрувало увагу вчених на іконічній, короткочасній, довготривалій та інших видах пам'яті (Р. Аткінсон, Р. Шифрін). На сучасному етапі

становлення когнітивної психології можемо з упевненістю стверджувати, що головні акценти дослідження названої науки – це психічні процеси, і домінуючими серед них є мислення і пам’ять. Особливим предметом пошуків є положення про вирішальну роль знань, когнітивних структур у перебігу пізнавальних процесів і поведінки людини, структурованості знань в її пам’яті, співвідношення вербальних і образних компонентів у процесах запам’ятовування і мислення. Представниками когнітивної психології було розроблено також теорію когнітивного дисонансу (Л. Фестингер, Р. Хайдер), сутність якої полягає в характеристиці когнітивної системи, яка належить до внутрішньої дисгармонії, що існує між знаннями. Когнітивна система знаходиться в стані дисонансу, якщо її компоненти заперечують один одного. Зняття суперечностей дає можливість когнітивній системі працювати в контексті взаємної узгодженості її елементів.

Справді, якщо в свідомості людини зіштовхуються логічно протилежні знання про те чи інше явище, то тоді людина переживає почуття дискомфорту, а отже природною реакцією на такий стан буде бажання звільнитися від тих чинників, які його викликали. Складність будь-якої когнітивної системи залежатиме від кількості та різноманітності включених у неї знань, а отже ці системи можуть набувати характеру складних і простих. Теорія когнітивного дисонансу є невід’ємною складовою сучасної когнітивної психології, як зарубіжної, так і вітчизняної. Починаючи з 80-х років ХХ століття, майже усі теорії пам’яті зазнали значного впливу когнітивної психології. Пам’ять почала вивчатися під кутом процесу семантичної (класифікація та ієрархізація понять предметів від найзагальнішого до найбільш часткового) та “іконічної” (обробка в пам’яті невербальних даних, образів, які відповідають за інтеграцію та відтворення інформації) організації.

Численні дослідження (Е. Тулвінг, М. Дюшкерм, К. Деніс) установили існування трьох окремих систем пам’яті, що відповідають довгостроковій пам’яті: епізодична, семантична та процедуральна.

Хочемо особливо відзначити, що в деяких молодих дослідників створюється хибна думка, що в радянській, а пізніше у вітчизняній науці, когнітивної психології не було. Але це не так.

Психологи, з огляду на ідеологічну домінанту, що існувала тоді в державі, менше використовували термін “когнітивний”, замінивши його на семантичний відповідник “Cognition”, а саме: знання, пізнання, відповідний пізнанню, пізнавальний. Особливий інтерес викликало дослідження пам’яті, адже це класична проблема як сучасної, так і тра-

диційної психології та педагогіки. Той чи інший варіант розв'язання названої проблеми знаходив своє втілення у різних педагогічних системах навчання, творці яких опиралися на результати психологічних досліджень. На перших порах це були переважно характеристики, що стосуються обсягу пам'яті в процесі заучування різноманітного матеріалу, про розподіл заучування або повторення навчального матеріалу в часі. Однак пізніше з'явилося чимало досліджень, що ілюстрували залежність мнемічних процесів від установок, мотивації, організації роботи з матеріалом, який запам'ятовується. Пам'ять стала розглядатися у зв'язку з іншими психічними процесами.

Потрібно нагадати про те, що ще в минулому столітті в психології та педагогіці виникла ідея про зв'язок пам'яті з мисленням, що привело до постановки проблеми свідомого і довготривалого засвоєння знань (К. Ушинський, П. Каптерев, А. Нечаєв, П. Блонський, Т. Косма, Д. Ніколенко, Г. Костюк, Т. Синиця тощо). Відповідно в психологічних дослідженнях пам'яті поступово відбувалось зміщення акцентів дослідження. Пам'ять стала вивчатися не як чиста мнєма, а у зв'язку із сприйманням, увагою, емоціями, мисленням тощо.

Виявлення закономірності реконструкції запам'ятованого матеріалу при відтворенні дозволили зблизити процес запам'ятовування з процесами розуміння. Більше уваги зверталось на осмисленість запам'ятовування, що дозволило створити передумови для подолання відомої дихотомії А. Бергсона: розподіл пам'яті на пам'ять тіла і пам'ять духу. Подальші дослідження пам'яті в психології були спрямовані на розкриття структури й операційного складу процесів запам'ятовування, на розкриття засобів управління пам'яттю, а не на вивчення пам'яті як такої. Важливою умовою розв'язання цього завдання була зміна змісту і методів дослідження процесів пам'яті. Необхідно було відмовитись від традиційного об'єкта дослідження, який передбачав вивчення пам'яті як деякої ізольованої абстрактної сутності, з тим, щоб перейти до вивчення формування і функцій пам'яті в житті і діяльності суб'єкта.

Такі зміни об'єкта дослідження психології пам'яті в радянській та вітчизняній психології були здійснені в працях Л. Виготського, А. Леонтьєва, Л. Занкова, П. Зінченка, А. Смірнова, В. Давидова, Г. Костюка, С. Максименка, Г. Бала, О. Скрипченка, Т. Лисянської, І. Пасічника тощо.

Ними було напрацьовано цілу низку методів вивчення процесів пам'яті та мислення, які на відміну від минулих, більшою мірою імітували прояви пам'яті в реальній діяльності суб'єктів. Було досліджено, що вплив розуміння на запам'ятовування не обмежується

значним підвищенням продуктивності запам’ятовування у тих випадках, коли воно носить осмислений характер.

Поряд з кількісними змінами в запам’ятовуванні, викликаними розумінням того, що вивчається, істотне місце займає якісна перебудова того, що запам’ятовується, обумовлена розумінням вивченого матеріалу. Ці якісні зміни тим більше значущі, чим ширший і важчий матеріал, що запам’ятовується, чим слабша спрямованість на точність його запам’ятовування, чим більший термін між зафіксованим і відтвореним, чим менш високий рівень досягається в заучуванні.

Досить потужно збагатилася вітчизняна когнітивна психологія завдяки дослідженням пам’яті в різні вікові періоди і особливо в період молодшого шкільного віку. Адже досягнутий рівень розвитку мнемічної діяльності в дошкільному віці є передумовою для подальшого розвитку різних видів запам’ятовування навчального матеріалу в школі.

Однак це не є простим продовженням розвитку школяра. Нова діяльність – навчання є вирішальним чинником більш високого розвитку всіх психічних процесів, у тому числі і пам’яті. Адже змінивши провідну діяльність, учень має виконувати важку і велику пізнавальну роботу зі сприйняття, осмислення, запам’ятовування і збереження в пам’яті зовнішніх образів різноманітних об’єктів, слів, числових виразів, фактів, дат, понять тощо.

Апробовані методики вивчення різноманітних видів запам’ятовування і відтворення навчального матеріалу, виведення середнього балу розвитку пам’яті на певних станах, дали можливість отримати достовірні факти про рівень розвитку мнемічної діяльності кожного учня класу, а отже класу загалом (А. Конєв, Л. Осколкова).

Фундаментальні дослідження були проведені і продовжують проводитись з питань впливу мотивації на продуктивність мнемічних процесів (Б. Вассерман).

Експериментально показано вплив підвищеної мотивації на продуктивність пам’яті. При цьому виявлено, що в умовах підвищеної мотивації, утвореної на фоні попереднього успіху (“плюс” – мотивація), відзначено ріст продуктивності проведених мнемічних проб. Навпаки, умови підвищеної мотивації, утвореної на фоні попереднього “неуспіху” (“мінус” – мотивація), не демонструють значного підвищення продуктивності мнемічної діяльності.

Ефект “плюс” – мотивація впливає більше на відтворення, а не впізнавання, при цьому умови “плюс” – мотивації впливають більш сприятливо на продуктивність актуалізації несуттєвого матеріалу, ніж на актуалізацію осмисленого матеріалу. Умови “мінус” – моти-

вації здійснюють неоднозначно вплив на продуктивність пам'яті дорослих і підлітків.

Цікавими є дослідження, присвячені цілеутворенню в діяльності. Виявилось, що в діяльності суб'єкта окрім поставленої перед ним кінцевої мети, мають місце і відіграють важливу роль проміжні цілі, які самостійно, залежності від умов, що виникають, формуються суб'єктом. Проміжні цілі не є окремими утвореннями, а виявляються особливим чином пов'язані з кінцевою метою і відображають окремі суттєві характеристики кінцевої мети, виникають на певній стадії розвитку операційного осмислення ситуації залежно від перепон, що мають місце на шляху до досягнення мети. Одночасно проміжні цілі ставлять досить чіткі вимоги до дій, що формуються. Оскільки вони передують кінцевим цілям, то перша дія повинна задовільняти проміжні цілі. Співвідношення між кінцевою і проміжною метою створює досить жорстку схему формування дій, відповідно до якої одна з них повинна досягати проміжної мети, а інша – кінцевої. Задумка, таким чином, не є окремим утворенням: вона, виявляється, включається в систему цілей таким чином, що за своїм змістом являє загальну схему діяльності для досягнення проміжної мети, при цьому кінцева мета є характеристикою тієї ситуації, до якої суб'єкт має прийти шляхом перетворення початкової, а задумка спроби показує, яким чином ця мета може бути досягнута в кожному конкретному випадку.

У 90-х роках з'явилась ціла низка публікацій, присвячених мнемічним прийомам запам'ятовування, причому як прийоми досліджувалися мислительні операції. Як приклад, можемо навести дослідження, здійснені під керівництвом І. Пасічника, що стосуються систематизації як мнемічного прийому запам'ятовування (І. Пасічник, І. Ковальчук, Н. Тхорук, О. Чепель та ін.). Запам'ятати велику кількість навчальної інформації можна досить успішно, якщо запам'ятовувати лише системи – зручні для збереження в пам'яті логічні конструкції – узагальнені, теоретичні, абстрактні тощо. Створення логічної конструкції (системи) здійснюється обробкою матеріалу – аналізом означень, понять та їх властивостей; синтезом понять; передачею їх у згорнутий формі (мовному чи символічно-знаковому узагальненні); побудовою схем, таблиць, діаграм. Вироблення такого прийому запам'ятовування, як систематизація, передбачає розвиток у них уміння виконувати відповідні мислительні операції.

При формуванні механізмів систематизації у процесі зведення розрізнених знань в єдину систему запропонована схема, що складається із шести етапів:

– на першому етапі за допомогою аналізу виділяються множини суттєвих ознак систематизованих об’єктів;

– на другому – порівнянням ознак встановлюється “паралельність” між ними, тобто наявність і відсутність однієї і тієї ж ознаки в множинах систематизованих ознак;

– на третьому етапі конкретизацією потрібно виділити одну з ознак як основу систематизації і з’ясувати за допомогою класифікації найочевидніші зв’язки між поняттями за вибраною основою;

– на четвертому – узагальненням встановити зв’язок між змістом понять, що систематизуються, тобто встановити, зміст яких понять ширший, а яких – вужчий;

– на п’ятому етапі, спираючись на закон оберненого відношення між обсягом і змістом понять, встановити ієрархію між ними і проілюструвати схематично. Це досягається за допомогою синтезу, узагальнення і абстрагування;

– на шостому етапі шляхом дедуктивних умовиводів необхідно перевірити, чи правильно визначені протилежні і підпорядковані поняття, чи правильно встановлена ієрархія. На цьому етапі здійснюється завершення процесу утворення розумової системи понять, яка має певну логічну структуру і яку легко відтворити на наступних етапах навчання і роботи з поняттями.

Як уже зазначалося, фундаментальні дослідження в галузі когнітивної психології здійснювалися і здійснюються за кордоном. Відзначимо найбільш ґрунтовні, які, на наш погляд, стали генетичною основою когнітивної психології. Природно, що першість тут слід віддати Ж. Піаже. Зупинимось лише на понятійних категоріях, уведених цим справді геніальним психологом. Розширення середовища буття – в міру розвитку дитина набуває здатності засвоювати знання, думати про об’єкти і події, віддалені в часі і просторі. Неперервність і зміни – вважається, що в основі розвитку зовнішніх форм лежить об’єднуюча і пояснююча структура, яка забезпечує сутність стадії. Отже, перехід на нову стадію означає, що відбувається фундаментальна перебудова. При цьому між стадіями не існує різкого розриву, тобто чіткого закінчення однієї і початку наступної. Порядок і швидкість – вважається, що порядок стадій однаковий для всіх дітей. Причина не в тому, що порядок запрограмований або детермінований процесом дозрівання, а в тому, що кожна наступна стадія надбудовується над передньою. Ж. Піаже виділяє три основні стадії або періоди з відповідними півперіодами. Сенсомоторний період, період конкретних операцій, період формальних операцій. Слово

“операція” в теорії Ж. Піаже має точний зміст. По-перше, операція – це дія, по-друге, дія, з якої веде своє походження операція, не є будь-якою фізичною дією, швидше це дія комбінування, впорядкованості, розподілу і перестановки предметів, тобто дія загального характеру, по-третє, операція не може існувати сама по собі, а тільки всередині упорядкованої системи операцій, а це в свою чергу набуває форми “групи” або “групування”. При цьому мають використовуватись чотири умови: композиція, асоціативність, тотожність, оберненість. Композиція – операція, що проводиться з будь-якими двома елементарними системами, дає третій елемент, який має належати цій системі. Асоціативність – порядок виконання двох послідовних операцій – не має суттєвого значення. Тотожність – серед елементів системи завжди є один і тільки один тотожний елемент. Тотожний елемент не змінює жоден інший елемент системи, з яким він комбінується. Оберненість – кожному елементу системи відповідає інший, обернений до нього. Коли елемент системи зіставляється з оберненим до нього, то результатом буде тотожний елемент.

Група являє собою математичну структуру, однак Ж. Піаже вважає, що це поняття має велике психологічне значення, оскільки може бути використане для описання природи деяких фундаментальних структур людського інтелекту, починаючи з перших типів організації інтелекту на практичному рівні і аж до кінцевої форми його організації на високо абстрактному символічному рівні. Однак на проміжних етапах, зокрема на стадії конкретних операцій, виявляється, що структура групи не зовсім відповідає структурам інтелекту: у зв'язку з цим Піаже вводить поняття “групування”. Групування являє собою варіант групи, особливим чином адаптованої до розгляду структур класифікації, серіації і т. ін. Період формальних операцій – це період становлення мислення дорослої освіченої людини. Особливість цього періоду – це здатність міркувати логічно, виходячи з наявних підстав і робити висновки, що відповідають цим підставам. Згідно з теорією Ж. Піаже, немає жодного значення, істинні чи хибні підстави, вони можуть стати просто постулатами. Здатність будувати міркування, виходячи із постулатів або гіпотез, лежить в основі не тільки логічного або математичного мислення, але і в основі того виду діяльності, який притаманний для наукового мислення в цілому. Становлення формальних операцій являє собою перебудову на новому рівні того, що було досягнуто на попередньому. Розглядаючи інтелект людини, Піаже виділяє такі ролі: роль дії, роль дозрівання, роль символічної функції в цілому і мови зокрема, роль соціального

оточення, децентрацію, роль фізичного досвіду, логіко-математичного досвіду та рефлексивної абстракції, врівноваженість (зокрема врівноваженість у навчанні).

Тут доречно буде, на наш погляд, згадати про основні концептуальні погляди корифея української психологічної школи Г. С. Костюка, адже саме ім'я цього вченого пов'язане справді науковою полемікою з Ж. Піаже. Г. С. Костюк був главою наукового напрямку, який, за вдалим висловом українського історика психології В. А. Роменця, називається “Психологією у власних межах”. Цей підхід визначив його головну проблематику – співвідношення навчання й розвитку особистості.

Прагнучи того, щоб одержати, так би мовити, “чисту культуру” психічної реальності, предметом свого пошуку Г. С. Костюк обрав найбільш тонкий і прихований стан свідомості – розвиток як внутрішній процес.

Філософсько-психологічний світогляд давав ученому змогу встояти під могутньою силою поглядів Ж. Піаже у цьому питанні. Г. С. Костюк, усупереч своєму опонентові, доводить, що спонтанність як вияв внутрішніх суперечностей в кінцевому підсумку є заданою спрямованою, оскільки зовнішнім умовам (навчанню) надавала функція витоків людського розвитку.

Згідно з Г. С. Костюком, ефектом власного розвитку виступають не всі психологічні надбання (різні способи дії), а лише ті, які зберігаються на подальших етапах діяльності особистості. Логічним був висновок, що основним показником є здатність до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи інших цілей. Саме цей пункт став своєрідним вододілом між поглядом на розвиток Г. С. Костюка і аналогічним поглядом представників діяльнісного підходу, і насамперед П. Я. Гальперіна. Останній, як відомо, однозначно пов'язував розвиток із процесом інтеріоризації. На його думку, саме переходи з зовнішнього, соціального, до внутрішнього, психічного, є проявом процесу розвитку. Звідси стає зрозумілим те акцентування, суть якого полягає в тому, що навчання є формою розвитку, хоч він визнавався основним принципом інтеріоризації.

Те, що за П. Я. Гальперіном було кінцем розвитку, за Г. С. Костюком виступало лише його початком. Український учений з усією переконливістю довів, що інтеріоризована форма зовнішньої реальності має якісно іншу структуру і функцію, неврахування яких спотворює процес розумового розвитку. Г. С. Костюка переважно

цікавив механізм розумового розвитку, тобто самий спосіб його існування – у цьому він вбачає своє пряме психологічне завдання.

Адже саме існування психологічного тривалий час вважалося нерозгаданою таємницею, не кажучи вже про його розгортання. Це був своєрідний “чорний ящик”, відкрити який удавалося небагатьом. Г. С. Костюк, на нашу думку, працював із найтоншим шаром реальності, зісковзнути з якого було дуже легко.

Оцінюючи теоретичні пошуки Г. С. Костюка з сучасних теоретичних позицій, можна сміливо стверджувати, що вчений багато в чому випередив свій час. Бо тоді, коли зароджувалися висунуті ним ідеї, вітчизняна психологія не мала достатньої теоретико-методологічної бази для подібної роботи. Ось чому багато теоретичних висновків Г. С. Костюка не були своєчасно включені в психолого-методологічну парадигму. Він інтуїтивно відчував, що зневажання найтоншої відмінності між процесом навчання і психологічного розвитку неминуче призведе до своєрідного спрощенства. Подальший динамічний розвиток ідей Г. С. Костюка отримано в дослідженнях С. Максименка та його учнів, де робиться припущення, що одним із механізмів цілепокладання в навчальній діяльності є процес визначення мети через раніше засвоєні знання (уявлення, поняття). Іншими словами, в процесі становлення навчальної діяльності засвоювані знання функціонують не лише як засоби розв’язання навчальних задач, а й включають у регуляційну основу побудови нових дій (постановка нових завдань і цілей) як її центральний психологічний механізм. Загально-методичний задум полягав у тому, щоб сформувавши в учнів різні за рівнем узагальненості способи дії і, встановивши реальні мотиви їхньої діяльності в процесі розв’язання пізнавальної задачі, виявити особливості прийняття нової цілі, заданої у формі, що давала б змогу наповнити її конкретним змістом.

Аналіз результатів експерименту показав: у зміст цілі обов’язково включаються ті чи інші завдання, засвоєні в процесі розв’язання задач, які розрізняються своїм предметним змістом. Це знання про результати попередньої дії, окремі ознаки предмета дії і про предмет як цілісну систему. У процесі самостійної постановки завдання вони виступають в ролі засобів визначення цілі та змістових детермінант цілепокладання, що різняться своїм предметним змістом, рівнем узагальненості відображення предмета і психологічним рівнем їх формування. Психологічні особливості різних змістових детермінант цілепокладання визначають специфіку змісту відповідних конкретних цілей.

Отже, засвоєні в ході навчання поняття і уявлення включаються в психологічні механізми побудови і регулювання нових дій як змісто-

ві детермінанти цілепокладання, виконуючи роль засобів визначення цілей у процесі їх постановки суб'єктом. Однак далеко не всі поняття, уявлення набувають такої психологічної характеристики. Ними стають тільки ті, які засвоєні неформально, змістовно пов'язані із способами існування і тим самим визначають предметну галузь для суб'єкта. У процесі навчання до кінця молодшого шкільного віку в дітей складаються і функціонують стійкі механізми прийняття учбових завдань. Під час роботи за звичайними програмами механізми цілепокладання, які ґрунтуються на емпіричному уявленні про результат або предмет дії, не забезпечують систематичного засвоєння знань і розв'язання практичних або навчально-пізнавальних задач.

Як ми вже згадували на початку статті, одним з основоположників когнітивної психологічної школи в США був Дж. Брунер та його учні Р. Олвер та П. Грінфілд. У найбільш загальному вигляді розвиток пізнавальної діяльності дитини в працях цих вчених розглядається як своєрідне “підвищення його майстерності” в добуванні і використанні знань. Розвиток такої діяльності здійснюється шляхом становлення трьох головних її методів, способів або засобів: предметних дій, образів сприймань і уявлень та смислів. Ці засоби пізнання дійсності послідовно виникають у відповідних вікових періодах. Нашарування кожного нового методу (засобів) на попередній і виражає генеральну лінію розвитку пізнавальної діяльності дитини. Сутність позиції Брунера полягає в тому, що психічний розвиток людини відбувається завдяки вирішальному впливу на неї, засвоєваних ним засобів культури. Засвоєння цих засобів підсилює окремі природні рухові, сенсорні і розумові способи пізнання. Зокрема, підсилення інтелекту пов'язане із засвоєнням і використанням складних способів символізації, рівень розвитку якої різний в різні епохи і в різних народів. На думку Брунера, дослідження психологічних закономірностей розвитку пізнавальної діяльності слід проводити на основі розкриття характеру засвоєваних ним конкретних засобів символізації досвіду. Цікавим, на наш погляд, є викладки Брунером особливості переходу від образів до символів. Володіння мовою є лише одним, однак досить спеціалізованим і гнучким проявом загальної здатності людини до символізації. При цьому, першопочатково символічна організація безпосереднього рухового і чуттєвого досвіду дитини відбувається незалежно від мови, щоб потім, взаємодіючи з ним, отримати все більш і більш високі ступені символізації – у цьому процесі і сама мова пробиває собі дорогу в сферу досвіду. Виявляється, що використання мови як інструмента мислення мож-

ливо лише тоді, коли безпосередній досвід дитини вже організований відповідно до принципів символізації. Це важливе положення привертає увагу психологів до тієї обставини, що дитина, виконуючи особливі чуттєво предметні дії, які надають досвіду таку структуру, завдяки якій він стає адекватним мові і мисленню, отримавши в них подальше узагальнення. Заслуга Дж. Брунера і його учнів полягає в тому, що вони, добре вивчивши загальну цінність теорії Піаже, здійснили спробу глибше і фундаментальніше вивчити конкретні умови, в яких були отримані його дані, а також розібратися в змісті понять, що використовувалися ним.

Цікавим у цьому напрямку є дослідження Д. Нормана, присвячені моделям людської пам'яті. Пам'ять, на думку Нормана, є система взаємодіючих блоків переробки інформації: блоків сенсорного, короткочасного і довготривалого зберігання, блоків кодування і повторення, відновлення і прийняття рішення. Такий підхід заснований на трьох джерелах: математичній теорії наукування, теорії відшукування сигналів і дослідження механізмів переробки інформації, зокрема ЕОМ. Автори досліджень під керівництвом Нормана (Румельхарт, Берілах, Рейтман, Стерлінг, Шпільман, Гріно) вважають, що пояснення ефекту асоціативної пам'яті корисніше шукати не в ідеї про формування асоціацій між стимулами і відповідями, а в теорії збереження-відновлення, згідно з якою запам'ятовування асоціації пов'язане з двома різними асоціаціями: збереження пари стимулів – реакція на відновлення структури, що зберігається в пам'яті. Пам'ять на асоціації між словами може перебувати в одному або в двох станах: короткочасного або довготривалого зберігання. Пошук у довготривалій пам'яті, як циклічний процес, включає в себе вибір рішення про те, у якій множині слід шукати відновлюваний образ, випадковий вибір образів, розв'язок, продовження пошуку, або давати відповідь.

Одним із перших зарубіжних вчених у галузі когнітивної психології пам'яті, який проілюстрував, що дослідження короткочасної пам'яті є потужним інструментом вияву стійких структурних компонентів довготривалої пам'яті і пам'яті в цілому, був видатний американський вчений Р. Аткінсон.

Пам'ять, за Аткінсоном, динамічна, розвиваюча, багаторівнева система, "відкрита" за своїм характером і не повністю пов'язана за структурою і властивостями самої мнемічної системи і процесами, що в ній відбуваються. Аткінсон вважає, що уявлення про пам'ять як систему дозволяє не тільки ввести мову, корисну для подальшого аналізу пам'яті, але й описувати з її допомогою і сприймання, і

складну когнітивну діяльність. І те й інше вимагає для його здійснення відображення, збереження, вичленення інформації, що дозволяє розмірковувати про ці процеси з допомогою одних і тих же понять. Цікаво, що мова, запропонована Аткінсоном, може застосовуватись для описання не тільки пам'яті, але і сприймання, мислення й інших психічних процесів. Це, звичайно, більш загальна і універсальна мова описання когнітивних процесів, межі між якими періодично то розмиваються, то вимальовуються більш чітко. Р. Аткінсон зробив надзвичайно цікавий опис системи пам'яті на мові, яка прийнята більшістю дослідників пам'яті як базова. Сенсорний реєстр (С. Р.), короткочасне сховище (КТС), довготривале сховище (ДТС) утворюють зв'язну систему сховищ пам'яті. Усі сховища пам'яті, зокрема КТС і ДТС, можуть обмінюватись інформацією. При цьому, що важливо підкреслити, суттєва роль у такому обміні належить процесам управління і контролю, які регулюють розподіл потоків інформації між різними сховищами, а також співвідношення процесів збереження і відтворення інформації всередині кожного зі сховищ, що є невід'ємною “складовою” людської пам'яті. Інформація у сховищах пам'яті представлена у вигляді двох кодів – перцептивного (ПК) і концептуального (КК). Концептуальні коди мають постійні представництва в довготривалій пам'яті (ДП), які називаються концептуальним сховищем (КС). Концептуальні і перцептивні коди (КК, КП) є головними елементами іншої функціональної структури довготривалої пам'яті (ДП), а саме сховища знань і подій (СЗП). Інформація про події і ситуації кодується в СЗП шляхом об'єднання кодів або їх частин, співвідносно набору стимулів, що надходять у систему пам'яті із зовнішнього середовища. СЗП розглядається Аткінсоном у вигляді “n”-мірного простору, вимірами якого є характеристики перцептивних та концептуальних кодів, а також інші характеристики, що описують співвідношення їх концептуальних кодів (наприклад, “перевага”, “підпорядкованість”, “належність”).

Подібно до того як у КС є КС-вузли, у СЗП є мнемічні структури, які можуть бути представлені як точки в просторі СЗП. Локалізація цих точок у n-мірному просторі визначається набором ознак, що входять у цю мнемічну структуру, а також характеристиками, опрацьованими в момент формування структури, але не включеними в неї. У цьому розумінні локалізація мнемічних структур у СЗП менше детермінована їх змістом, аніж локалізація в КС.

Беззаперечною істиною є те, що психічні процеси і властивості є основою психічної діяльності людини, і вся історія експеримен-

тальної психології є доказом тому. Когнітивні (пізнавальні) процеси формують інформаційну та орієнтовну основу психіки, відображаючи внутрішню та зовнішню реальність, впливаючи на поведінку суб'єкта, і тоді, як властивості пов'язані з регулятивною функцією.

Залишаються актуальними в когнітивній психології пам'яті питання, що пов'язані з:

- когнітивними процесами при переживанні станів в осіб з різною смисловою детермінацією;
- чи існує залежність між успішним запам'ятовуванням різноманітного матеріалу і способами утворення підвищеної мотивації;
- чи однаково впливає одна і та ж мотивація на різні мнемічні операції;
- чи є вікові відмінності між успішними способами запам'ятовування і різними способами утворення мотивів;
- чи впливає різна мотивація на запам'ятовування матеріалу різного степеню осмисленості.

На наш погляд, психологи, що досліджують пам'ять людини на сучасному етапі так або інакше повернуться до завдання визначення часових етапів переробки інформації і більш детально дослідять процеси управління в такій системі пам'яті.

При створенні майбутньої загальної теорії пам'яті в ній мають бути однаково проілюстровані мнемічні операції (або дії) і мнемічні структури (пам'ять).

Думається, що тут мають враховуватись не тільки спеціальні мнемічні операції, що забезпечують довільне запам'ятовування, але і дії, що забезпечують мимовільне запам'ятовування. Найбільші труднощі, які виникають в сучасній психології, це використання психологічних знань на практиці. Це пов'язано з тим, що психології багато відомо про засвоєння окремих фактів і навичок і дуже мало відомо про те, як ці факти і навички об'єднуються один з одним і формують значущі когнітивні структури. Для ефективного рішення проблем навчання необхідні теорії, які пояснюють, як знання представлені в пам'яті, як з структур значень і знань виокремлюється необхідна інформація, як до цих структур додається нова інформація, а також яким чином здійснюється розширення структур знань із допомогою процесів самогенерування. З іншого боку, думається, що досить цінними будуть дослідження зіставлення названих концепцій пам'яті з дослідженнями системних процесів мозку, тобто з нейрофізіологією.

Завершуючи цей далеко не повний огляд когнітивної психології через призму дослідження людської пам'яті, ми усвідомлюємо, що

за межами цієї статті залишилися надсучасні дослідження в галузі метапам'яті і її характеристик. Ми намагалися проілюструвати фундаментальні витоки когнітивної психології в контексті психології пам'яті та згрупувати найбільш суттєві проблеми, що впливають із вищеокресленого аналізу.

Література:

1. Аткинсон Р. Людська пам'ять і процес навчання. – М. : Прогрес, 1989. – С. 6-21.
2. Брунер Дж., Олвер Р., Грінфілд П. Дослідження розвитку пізнавальної діяльності. – М. : Педагогіка, 1991. – С. 6-11.
3. Вассерман Б. Про вплив мотивації на продуктивність мнемічних процесів / Вопросы психологии. – № 6. – 1995. – С. 34-41.
4. Виноградова Л. Інтелектуальний контроль: метакогнітивні аспекти інтелектуальної регуляції. – К., 2009. – С. 51-56.
5. Гусева Є. Зв'язок особливостей мимовільного і довільного запам'ятовування з деякими характеристиками ЕЕГ у підлітків та дорослих / Вопросы психологии. – № 2. – М., 1975. – С. 128-135.
6. Доналусон М. Мисленна діяльність дітей. – М. : Педагогіка, 1998. – С. 158-175.
7. Конев А., Осколкова І. Розвиток мнемічної діяльності учнів 1-3 класів / Вопросы психологии – М., 1976. – С. 3-5.
8. Максименко С. Д. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка., 1996. – С. 9-18.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 198-206.
10. Моросанова В. Розвиток теорії усвідомленої саморегуляції: диференційний підхід / Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 132-142.
11. Пасічник І. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – Острог, 2006. – С. 218-223.
12. Піаже Ж. Психологія інтелекту. – М., 1969. – С. 44-68.
13. Піаже Ж., Інельдер Б. Генезис елементарних логічних структур. Класифікація і серіація. – М., 1963. – С. 28-40.
14. Прохоров А. Смысловая регуляция психических процессов. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 181-183.
15. Смірнов А. Проблеми психології пам'яті. Хрестоматія з психології. – М. : Просвещение, 1977. – С. 453-459.
16. Терехов В., Васильев І. Дослідження процесів цілеутворення при розв'язуванні мислительних задач / Вопросы психологии. – № 1. – М., 1975. – С. 12-21.
17. Norman D. Models of Human Memory. – N. Y. : Academic Press., 1990. – P. 10-32.

Чепелева Н. В.

САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Розглянуто проблеми розвитку особистості з огляду на постнекласичний методологічний підхід, який тлумачить особистість як культурний об'єкт, що формується завдяки процесам самотворення, самопроектування та самодетермінації. Показано, що розуміння та інтерпретація соціокультурного та життєвого досвіду сприяють формуванню особистості як дискурсивного суб'єкта, що, своєю чергою, є однією з умов особистісного зростання.

Ключові слова: *постнекласична психологія; самопроектування; психологічна герменевтика; дискурс; наратив; розуміння; інтерпретація.*

Рассмотрены проблемы развития личности с точки зрения постнеклассического методологического подхода, который трактует личность как культурный объект, формирующийся благодаря процессам самосозидания, самопроектирования и самодетерминации. Показано, что понимание и интерпретация социокультурного и жизненного опыта способствуют формированию личности как дискурсивного субъекта, что, в свою очередь, есть одним из условий личностного роста.

Ключевые слова: *постнеклассическая психология; самопроектирование; психологическая герменевтика; дискурс; наратив; понимание; интерпретация.*

The problems of personal development are discussed from the perspective of post-non-classical methodological approach, which construes the personality as a cultural object formed as a result of the processes of self-creation and self-determination. The evidence is given that understanding and interpretation of socio-cultural and life experiences promote forming of the individual as a discursive subject, thus providing one condition of personal growth.

Keywords: *post-non-classical psychology; self-desing, psychological hermeneutics; discourse; narrative; understanding; interpretation.*

Розуміння та інтерпретація соціокультурного й особистого досвіду, закарбування результатів цих процесів у текстовій (наративній)

формі відкриває психологічний простір для розвитку особистості, формування її персональної, соціальної та культурної ідентичності. Крім того, ці процеси ведуть до створення власного внутрішнього світу особистості, власної реальності, що вибудовується як неповторний особистісний твір за допомогою авторського ставлення як до оточуючого, так й до власної особистості, до власної ідентичності. Таке авторське ставлення до себе, власного життя є основою для розвитку здатності особистості до самопроектування, метою якого є створення особистісного проекту, що, своєю чергою, передбачає випрацювання життєвих цілей, програм та стратегій саморозвитку і втілення їх спочатку в особистісному проекті, а потім й у проекті власного життя.

Таке тлумачення особистісного функціонування відповідає методологічному підходу, який отримав назву постнекласичного. Постнекласичний підхід передбачає активне включення до розгляду та дослідження особистості соціально-історичного та культурного контексту. У рамках цього підходу розвиваються такі напрями досліджень, як соціальний конструктивізм (К. Герген, П. Бергер, Т. Лукман та ін.), нарративна психологія (Дж. Брунер, Т. Р. Сербін, В. Барр, М. Уайт, Й. Брокмейер, Р. Хараре, М. Л. Крослі) і нарративна практика (Дж. Фрідман, К. Людвіг, К. Жорняк, К. Калмикова, Е. Мергенталер), дискурсивна психологія (Р. Харре, Дж. Поттер, Д. Едвардс, Дж. Шоттер та ін.). Більшість з них пов'язані з так званим нарративним поворотом у соціальних та гуманітарних науках. Він дозволив розширити предмет дослідження особистості з огляду на те, що когнітивні та інтерпретаційні процеси, результати яких знаходять своє відображення у нарративних (оповідальних) текстах, становлять ядро особистості та її індивідуального досвіду. Дискурсивний аналіз, своєю чергою, привернув увагу до активних міжособистісних та внутрішньособистісних процесів, за допомогою яких людина осмислює історію власного життя.

У межах постнекласичного підходу соціокультурний світ можна розглядати як світ значень, що транслюються культурою та інтерпретуються людьми в їх повсякденному житті. При цьому поведінка людини, ситуація, у якій вона опинилася (точніше, її інтерпретація), задаються насамперед мовою як важливим атрибутом культури. Саме означування реальності, тобто заміщення її певними культурно заданими схемами, дозволяє не лише обдумувати, осмислювати те, що відбувається, аналізувати й переживати ті чи інші події, але й впорядковувати їх, творячи для себе нову психічну реальність, новий досвід.

Психологічна герменевтика, яка розвивається у руслі постнекласичної психології, одним із провідних шляхів розвитку особистості

вважає занурення її у дискурсивний культурний простір. Саме тексти культури є тим семіотичним ресурсом, засобом саморозуміння, що дозволяє особистості осмислити свій життєвий досвід, надаючи їй культурні зразки, норми розуміння та інтерпретації себе і власного життя. У результаті осмислення соціокультурного досвіду, що знаходить своє відображення у текстах культури, людина вибудовує власний особистісний текст (Я-текст), який створює своєрідну культурну канву розвитку, що є базою для розуміння світу, осмислення власного призначення, створення проекту власного життєвого шляху.

Тексти, що створюються у дискурсивному просторі культури, не просто дозволяють закарбувати у соціальній пам'яті найбільш значущі з точки зору культури події, а й дають змогу ранжувати їх за ступенем важливості, наділяти їх оцінювальними характеристиками, а також забезпечувати їхню трансляцію кожній окремій особистості – члену цієї культури. Як наслідок, ті чи інші значущі культурні події починають сприйматися і як частина зовнішнього середовища, і як невід'ємна складова власне людського світу. При цьому дискурсивний простір, з одного боку, є умовою стабільності культури, оскільки створювані у ньому тексти є носіями культурної традиції. З іншого боку, створюються умови для виникнення нових культурних сенсів і, відповідно, породження нових культурних повідомлень.

Отже, тексти, створені культурою, є невичерпним семіотичним ресурсом для самоосмислення та самопроекування, оскільки в них зафіксовані соціокультурні норми, програми, способи освоєння реальності, представлені різні культурно прийнятні варіанти особистісного розвитку та шляхи самоконструювання, а також версії “ідеальної” для цієї культури особистості. Інакше кажучи, тексти культури є одним з універсальних засобів саморозуміння, самоідентифікації та саморозвитку. Насамперед це стосується оповідальних текстів (нарративів).

У процесі засвоєння культурних нарративів відбувається “вращення” особистості у нарративну структуру, оскільки нарратив є вираженням перетину індивідуального та соціального полюсів людського життя, дозволяючи на основі осмислення соціокультурного досвіду, співвіднесення його з досвідом особистим вибудовувати власну біографію, власну долю. Нарративні шаблони структурування життєвого досвіду стають життєвими шаблонами, згідно з якими структуруються не лише оповіді, але й вчинки людей.

Можна припустити, що, освоюючи тексти культури, особистість розвивається як дискурсивний суб'єкт, що і є основою для засвоєння соціокультурного досвіду, розвитку здатності до самопроекування

через розуміння, інтерпретацію та інтерналізацію основних текстів культури.

Дискурсивний суб’єкт – це суб’єкт, що є певним інтегрованим семіотичним утворенням з центром “Я”, утворення, яке не існує саме по собі поза символічною взаємодією з іншими людьми. Він живе у просторі мовних практик, тобто фактично становить місце зустрічі різних дискурсів [2]. Стаючи дискурсивним суб’єктом, особистість набуває здатності створювати дискурси, а не підкорюватися їм або репродуктивно їх відтворювати. Інакше кажучи, дискурсивна суб’єктність передбачає авторство, тобто здатність виразити себе у тексті. Такий текст отримав назву “я-тексту особистості”. Він будується на основі культурно заданих дискурсивних моделей, найбільш розповсюдженою із яких є нарративна модель. Нарративна модель передбачає відтворення певної історичної канви життя особистості за законами створення оповіді [2].

Таким чином, особистість можна тлумачити як автора, оповідача та дослідника власного життя, суб’єкта, що намагається віднайти у ньому сенс та порядок. Як зазначає Т. Р. Сарбін, люди, з одного боку, є авторами Я-нарративів, з іншого – дійовими особами у просторі цих оповідальних текстів, а отже багато особистісних феноменів є активними нарративними реконструкціями [5]. Однією з провідних функцій створення та трансформації особистих історій є підтримка та розвиток ідентичності людини, розвиток уявлень про власне Я, а також здатність ефективнішого розуміння інших людей та продуктивної взаємодії з ними. Причому таке конструювання ідентичності особистості відбувається на основі культурних моделей – прочитаних текстів, оповідей інших людей, образів, поданих у засобах масової інформації тощо.

Процес нарративізації сприяє створенню смислового простору особистості, який можна визначити як складне інтегроване психологічне утворення, що є результатом розвитку особистості як активного творця власного життя, по суті, його автора. Цей смисловий простір забезпечує цілісність, автономність та сталість особистості, сприяє збереженню її ідентичності, а також створює умови для самопрезентації та саморозвитку особистості, її захисту від маніпулятивних та будь-яких інших негативних впливів.

Для смислового простору особистості, що є результатом розуміння та інтерпретації життєвого досвіду, характерним є його подієва насиченість, що визначається кількістю подій, інтегрованих, осмислених людиною та відображених в її особистій історії. Маються на увазі події, що стали віхами на життєвому шляху людини, визначили її подальший життєвий шлях.

Смисловий простір розвиненої особистості характеризується також структурованістю та відкритістю, тобто узгодженістю особистих наративів, які вибудовуються у цілісний особистісний твір, особисту історію. Структурованість пов'язана насамперед із встановленням зв'язків між подіями та їх категоризацією за ступенем значимості для людини, що знаходить своє відображення у тексті автонаративу. Неструктурованість проявляється у поєднанні подій різного ступеня значимості або ж взагалі у неструктурованості особистих оповідей. Відкритість смислового простору проявляється у здатності особистості засвоювати та інтегрувати основні сенси соціуму та культури. При цьому важливим є відсутність захисних форм інтерпретації зовнішніх впливів, що призводить до стагнації особистісного розвитку людини.

Близькою до структурованості є й цілісність смислового особистісного простору. Вона визначається спадкоємністю вражень минулого, теперішнього та майбутнього, при якому теперішнє розглядається як природний перехід від минулих подій до майбутніх. При такому сприйманні свого життєвого шляху людина бачить у своїх сьогodнішніх вчинках наслідки минулого досвіду та вплив майбутніх цілей.

З цілісністю смислового простору особистості тісно пов'язана така його характеристика, як широта часової перспективи та ретроспективи. Остання визначається тим, наскільки минулі події впливають на сьогodнішню поведінку людини, тобто наскільки вона усвідомлює минулий досвід та трансформує його у наративний текст. Перспектива визначається тим, наскільки плани, очікування, цілі впливають на реальну поведінку в теперішньому та на її актуальний автонаратив.

Однією з ключових характеристик розвиненої особистості є здатність активно управляти власним смисловим простором. Йдеться про здатність переосмислювати, переструктурувати свій життєвий досвід згідно з мінливими життєвими обставинами, а також відповідно до особистого наративу, життєвих планів, завдань та перспектив особистості. Отже, осмислення особистого та соціокультурного досвіду, розуміння реальності та себе у цій реальності є однією з важливих умов особистісного розвитку.

Спираючись на висловлені вище положення, можна визначити основні шляхи особистісного розвитку в контексті психологічної герменевтики:

- інтерпретація та реінтерпретація особистого та соціокультурного досвіду;
- побудова власної символіки, яка дозволяє створити особистий концепт, міф, оповідь;

- створення на цій основі власної життєвої історії, на основі особистих наративів, концепцій, міфів;
- вибудовування власного особистісного та життєвого проєктів як основи подальшого розвитку.

Отже, осмислення особистого та соціокультурного досвіду, розуміння реальності та себе у цій реальності є однією із важливих умов особистісного розвитку. Д. О. Леонтьєв розглядає ці процеси як герменевтичне завдання, однією із характерних особливостей якого є розщеплення розуміння реальності іншого і реальності загалом, з одного боку, та розуміння себе, своєї власної реальності, з іншого – “екстрарозуміння” та “інтRARозуміння” [1].

Соціокультурні наративи створюються, функціонують та транслюються у дискурсі. Саме занурення у дискурс створює необхідний семіотичний та комунікативний простір, що забезпечує дію основних механізмів розуміння та інтерпретації особистого досвіду (насамперед, семіотичного та комунікативного) [3], а також можливість породження та присвоєння соціокультурних наративів. Крім того, семіотичний та комунікативний простір є умовою формування ментальних просторів особистості, які, своєю чергою, є середовищем для формування особистих наративів. Більш того, як зазначає В. М. Розін, дискурси – це індивідуальні умови соціалізації та розвитку людини, і всі її психічні та культурні якості сформовані та конституційовані у певних дискурсах [4].

На основі викладених вище методологічних положень нами була визначена специфіка розуміння особистості, здатної до саморозвитку та самопроєктування, яка складається з таких характеристик:

– Контекстуальність, чуттєвість до соціокультурних впливів, зануреність у соціокультурний контекст. Ця характеристика співвідноситься з такою ознакою досвіду, як діалогічність. Вона формується у результаті виходу за межі індивідуального безпосереднього досвіду, що, своєю чергою, дозволяє розширити межі досвіду та збагатити його новими сенсами. Якщо звернутися до функцій наративу, виділених нами раніше [3], то можна сказати, що ця характеристика особистості забезпечується смислопороджувальною та інтерпретативною функціями і формується у результаті не лише інтерпретації, а й розуміння досвіду, синтезу нових сенсів, що здійснюється в результаті діалогу як внутрішнього, так й діалогу з іншими людьми, а також творами культури. У тексті наративу ця характеристика особистості представлена у вигляді соціокультурного контексту, “слідів” цитувань, культурних ремінісценцій, наявності дійових осіб, що взаємодіють між собою, різних смислових позицій та їх зіставленням в оповіді.

– Відкритість світу, довіра до нього, яка є результатом осмислення минулого досвіду та його спрямованості на майбутнє. Основною функцією наративу, що забезпечує цю характеристику особистості, є розвивальна, яка базується на результатах усвідомлення, осмислення особистістю власного життєвого та соціокультурного досвіду. Це, своєю чергою, дозволяє особистості конструювати себе, власну ідентичність, а також створювати життєві плани, програми, бачити життєві перспективи та діяти відповідно до них. Визначити цю характеристику досвіду можна за наявності у тексті автонаративу таких ознак, як незавершеність, відкритість, наявність у його змісті майбутніх цілей, очікувань, домагань та перспектив.

– Гнучкість, динамічність ментальної моделі світу, здатність її відгукуватися на зовнішні впливи й перебудовуватися відповідно до змін соціокультурного контексту. Співвідноситься з такими ознаками досвіду, як відкритість, контекстуальність та діалогічність. Ця характеристика особливо важлива у зв'язку з тим, що для сучасного суспільства все більш вираженою є тенденція до заміни соціальних та культурних норм певними соціальними практиками. Це, своєю чергою, означає, що культурні та соціальні метанаративи все більше заміщуються наративними практиками, тобто у сучасному соціокультурному просторі метарозповіді (метанаративи) поступаються місцем оповідуванню (рассказыванию) як наративному процесу. Тому ми маємо розвивати в особистості наративну компетентність, тобто здатність здійснювати ці наративні практики та вибудовувати на їх основі проекти особистісного зростання.

– Усвідомлення унікальності, своєрідності власного життя, розгляду його як неповторної особистої історії, вписаної при цьому в соціокультурний та історичний контексти. Співвідноситься з такою ознакою досвіду, як самоцінність, і формується завдяки оцінювальній функції наративу, яка дозволяє узгоджувати цінності особистості, соціуму і культури та трансформувати їх у власні ціннісні орієнтації, формуючи тим самим відчуття самоцінності власної особистості. Виражається наявністю у тексті автонаративу оцінювальних характеристик, а також у його цілісності та несуперечливості.

– Відносна незалежність від зовнішніх впливів при збереженні поваги до чужих життєвих історій та усвідомленні свого включення у соціокультурний контекст. Співвідноситься з такою ознакою досвіду, як самототожність, що створюється завдяки конституювальній функції наративу. Остання дозволяє усвідомити себе, свій досвід, вибудувати власну Я-концепцію, базуючись на культурних, сімейних та особистих

історіях, а також діяти відповідно до цих уявлень. Зовні виражається у явно вираженому авторстві (авторській позиції) тексту автонаративу.

– Вміння вибудовувати історію власного життя як неповторний відкритий особистісний твір. Ця характеристика співвідноситься з такою ознакою досвіду, як несуперечливість, і створюється завдяки захисній функції наративу. Ця функція дозволяє людині ніби відсторонитися від негативних переживань, перевести спогади про травмуючі події у зовнішню історію, тим самим трансформуючи її у більш продуктивну історію, узгоджуючи таким чином травматичні та нетравматичні фрагменти досвіду, роблячи його несуперечливим. Якщо ж людина постійно “переживує” одні й ті ж теми, використовуючи тільки ті інтерпретаційні схеми, що дозволяють створити царину релевантності, яка виключає травмуючі фрагменти досвіду, то досвід зовні може виглядати як несуперечливий, однак, при цьому бути стагнуючим, таким, що перешкоджає особистісному зростанню людини. У тексті автонаративу знаходить своє відображення у таких його характеристиках, як зв’язність та цілісність.

Таким чином, осмислення соціокультурного та особистого досвіду дає можливість людині брати на себе відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство, що базується на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, передбачає створення проекту “Я” та постійне його відображення, перевизначення, добудовування у дискурсі, насамперед в автонаративах, які, асимілюючись у смисловий простір особистості, створюють неповторну життєву історію. Це, своєю чергою, передбачає постійну інтерпретацію, осмислення особистістю власних життєвих ситуацій, подій, своєї поведінки у них та відтворення результатів цих процесів у наративних текстах. Саме так створюється наративний простір, який за допомогою процедур інтерпретації трансформується у смисловий простір особистості.

Отже, особистість у процесі розвитку бере на себе відповідальність за власне життя, стаючи, по суті, не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство і є характеристикою зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проект і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проекту.

Провідними дискурсивними формами, у яких може втілюватися проект “Я”, є наративи, міфи, легенди про себе, особистісні концепції, що створюють різноманітні “версії себе потенційного”, програмуючи таким чином власний особистісний розвиток. При цьому,

створюючи власний особистісний та життєвий проекти, людина ставить перед собою “завдання на смисл”, у процесі розв’язання якого створює власну ментальну модель світу і самої себе, вибудовує власні життєві стратегії.

Інакше кажучи, самопроекткування – це завдання для самої особистості (насамперед завдання на смисл), у процесі розв’язання якого людині слід осмислити себе, власну життєву ситуацію та перспективу, переглянути свою позицію у ціннісно-сміслових координатах, не лише інтерпретуючи та реінтерпретуючи свій життєвий досвід, а й саму себе. Своєю чергою, реалізація особистісного проекту спрямована на впорядкування та визначення самого себе не лише для самоздійснення у соціальному світі, а й для саморозвитку, вибудуванню власних канонів, нормативів, цінностей. Обраний проект стає “смісловою домінантою”, базисним центром смислоутворення, визначаючи значимість усього, що відбувається з людиною, та відкриваючи перспективи подальшого особистісного зростання.

Таким чином, розвиток особистості у межах постнекласичного герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, розуміння та інтерпретацію життєвого досвіду, а також вміння переосмислювати, трансформувати власний життєвий досвід залежно від мінливих зовнішніх обставин, а також життєвих планів, завдань та перспектив особистості. Велику роль у цьому процесі відіграють дискурсивні практики, які дають можливість людині вибудовувати власну психічну реальність, власний життєвий проект залежно від соціокультурного та особистісного контексту.

Література:

1. Леонтьев Д. А. Понимание смысла и смысл понимания / Д. А. Леонтьев // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. – М. : Смысл, 2006. – С. 20-27.
2. Масиенко Ю. О. Структурно-динамічні ознаки “я-тексту” особистості / Ю. О. Масієнко: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – К., 2006.
3. Проблеми психологічної герменевтики / за ред. Чепелевої Н. В. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.
4. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер “себя” и субъект культуры / В. М. Розин // Человек как субъект культуры. – М. : Наука, 2002. – С. 42-112.
5. Сарбин Т. Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т. Р. Сарбин // Постнеклассическая психология. – 2004 – № 1. – С. 6-28.

Смутьсон М. Л.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК У ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

У статті розглядаються психологічні проблеми розвитку інтелекту в умовах дистанційних навчальних середовищ. Показано, що спільні метакогніції (рефлексія, стратегічність, децентрація) та самостійна постановка задачі є ознаками, достатніми для інтеграції різних видів інтелекту – академічного, практичного, соціального, емоційного тощо – і для диференціації їх від інших психічних конструктів.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальний розвиток, рефлексія, децентрація, ментальна модель, дистанційні середовища.

В статье рассматриваются психологические проблемы развития интеллекта в условиях дистанционных обучающих сред. Показано, что общие метакогниции (рефлексия, стратегичность, децентрация) и самостоятельная постановка задачи являются признаками, достаточными для интеграции различных видов интеллекта – академического, практического, социального, эмоционального – и для их дифференциации от других психических конструктов.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, рефлексия, децентрация, ментальная модель, дистанционные среды.

The article considers psychological problems of the intellectual development under distance educational environments. General metacognitions (reflection, strategic thinking, decentration) and aidless target setting are shown to be sufficient for integration of different types of intelligence – academic, practical, social, emotional – and for their discrimination from other psychic constructs.

Keywords: intelligence, intellectual development, reflection; decentration; mental model, distance environment.

Проблема розвивального потенціалу дистанційного навчання, створення психологічних умов для інтелектуального та особистісного саморозвитку в умовах віртуального освітнього простору стоїть сьогодні надзвичайно гостро. У вирішенні цієї проблеми ми спираємося на концепцію саморозвитку особистості Г. С. Костюка, яка

гнучко співвідносить розвиток як з власною активністю суб'єкта, так і з простором, середовищем (оточенням, контекстом, інвайронментом), інакше кажучи, з відповідними зовнішніми умовами [2, 3, 4].

Ми вже зазначали, що інтелектуальний саморозвиток, на нашу думку, має місце тоді, коли відбувається функціонально-структурне коаліціювання інтелекту, ампліфікація і перетворення ментальних моделей світу, якісні зміни у змісті та інтелектуальних діях, підсилюються інтерпретаційні та реінтерпретаційні можливості суб'єкта. На всіх вікових етапах для інтелектуального саморозвитку є характерним збагачення стратегіального та децентраційного репертуару, функціонування ментальної моделі як множинного і гнучкого інтерпретаційного фільтра (більш докладно див. [8, 9]).

Але як саме відбувається подія розвитку і які критерії свідчать про те, що вона відбулася? Проектом і метою розвитку є, як відомо з теорії розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова [1, 13], досягнення так званої ідеальної форми. Але згідно з останніми розвідками Б. Д. Ельконіна, якщо її розуміти не як абстракцію, а як досконалість, то реальну дію не можна протиставляти ідеальній. Ідеальна форма, зрозуміла як досконалість, є не сама по собі ідея, а відношення (узгодженість) ідеї та її реалії, інакше кажучи, вираженість ідеї у здійсненій реалії. Узгодженість, однак, руйнується у спонтанному припущенні “готовності” значень і зрозумілості ситуації. Ця порушена і зруйнована структура і є тим утворенням, яке Л. С. Виготський називав реальною формою. Реальну форму Б. Д. Ельконін пропонує назвати наявною формою поведінки і протиставити її досконалій формі. З іншого боку, з наявної форми не може бути “виведена” досконала. Остання є не продовженням і удосконаленням першої, а її перетворенням. Отже, ідеальна форма є тим, що по суті не може відбуватися, бути, а може лише здійснюватися – відкриватися і являтися. Тоді й відбувається подія ідеальної (або досконалої) форми, і ця подія є узагальненим способом її існування. Крім того, така подія визначає розвиток і є синонімом акту розвитку [12].

У той же час подія (акт) розвитку є неможливою без участі або співучасті посередника-медіатора. Включення до натуральних форм поведінки предмета, знаряддя, знака тощо трансформує ці форми в ідеальні, культурні, і вони набувають вигляду предметних, знаряддєвих, знакових, вербальних, символічних – тобто інструментальних форм дії і діяльності. Це відбувається в спільній дії суб'єкта, що розвивається, з Іншим – посередником. При цьому спільна дія, акт посередництва – це більше, ніж асиміляція, засвоєння. Це співтворчість,

більш того, породження суб’єктом на базі своєї реальної форми нової власної ідеальної форми. В організованих формах навчання посередник відкриває для суб’єкта ідеальну форму у вигляді знання про неї. Це знання потребує відповідної переробки на засоби дії, засоби розв’язування задач тощо, і це теж відповідає події розвитку.

Сьогодні з’явилась можливість суттєво доповнити, більше того, оновити відомий ряд медіаторів (Інший-посередник, знак, слово, смисл тощо) знаряддями, пов’язаними з найновітнішими комп’ютерними технологіями. Це, скажімо, веб-сайти, блоги та мікроблоги (типу Twitter, ЖЖ), соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну (YouTube та ін.), взагалі уся мережа Інтернет, віртуальна спільнота, яка створилася у соціальній мережі, блозі, групі дистанційного навчання тощо. Таке розуміння цих інтерактивних медіаторів надає можливість розробити нові освітні методичні підходи в дистанційній освіті, проектуючи дистанційні середовища як середовища для розвитку, зокрема, інтелектуального [8].

Зазначимо, що ефективно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі характеризується самостійним знанням пошуком у гіпертексті, конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійною постановкою (вибором) учіннєвих задач, необхідністю прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебиранням на себе функцій управління власною учіннєвою діяльністю тощо. Усе це – безумовні психологічні умови для інтелектуального розвитку.

При традиційному навчанні інтелектуальний розвиток у кращому випадку вважається побічним продуктом учіннєвої діяльності, а задача інтелектуального саморозвитку (коли суб’єкт сам проектує структуру і характеристики свого інтелекту, ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, так і власне процес інтелектуального саморозвитку) взагалі не розглядається. Однак адекватно організована учіннєва діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, у цьому випадку йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учіннєвої діяльності) прямий продукт.

Зупинімося далі на тому, які саме структурні і функціональні характеристики інтелекту та інтелектуальні компетенції можуть виступати як указаний вище прямий продукт віртуальної учіннєвої діяльності.

Деякі фахівці розглядають інтелект безпосередньо як інструмент, знаряддя досягнення успіху, якщо не життєвого, то принаймні про-

фесійного (див. наприклад, [6, 11]). У цьому аспекті найчастіше аналізують не “класичний”, так званий академічний інтелект, а інші його види: соціальний, емоційний, практичний. Саме вони, на думку багатьох фахівців, забезпечують максимальну самореалізацію особистості й успіх у житті та професійній діяльності, і саме їх потрібно по можливості розвивати. Ті ж автори пропонують ввести інтегроване поняття “інтелект, що веде до успіху професійної діяльності” як таке, яке є системоутворювальним у структурі всіх наявних “інтелектів”. Вони визначають це поняття як “надбані здібності соціальної, емоційної і практичної взаємодії людини з реальною дійсністю, що забезпечують успіх у професійній діяльності”. Як і Р. Стернберг, і У. Нейсер [5, 14, 15], вони стверджують, що соціальний, емоційний і практичний інтелекти є практичними видами інтелекту, оскільки мають практичну орієнтацію, а своїм підґрунтям – невербалізовані знання. Вони показують детермінуючі зв’язки з успіхом як у навчальній, так і в професійній діяльності, що саме й надає можливість говорити про них як про “інтелект, що веде до професійного успіху”.

Однак у полеміці між фахівцями, які пропонують максимально розширити поняття інтелекту, просто перенесши його з пізнавальної функції на певні інші, і тими, хто вважає, що визначення інтелекту має бути обмежене, ми на боці останніх. “Соціальний інтелект, – слушно зазначає в цьому аспекті Д. В. Ушаков, – якщо ми розуміємо його як інтелект, це здатність до пізнання соціальних явищ, яка є тільки одним із компонентів соціальних умінь і компетентності, але не вичерпує їх” [10]. Тільки за таких умов соціальний інтелект, на його думку, стає в один ряд з іншими видами інтелекту, утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої та опосередкованої. О. І. Савенков іронізує при цьому щодо “чистоти” поняття інтелект, і наголошує на тому, що намагання вирішувати масштабні наукові завдання, пов’язані з проблематикою прогнозування успішності особистості на подальших етапах її розвитку, диктує інші, не такі вузькі підходи.

Як уже було сказано вище, ми теж вважаємо, що безмежно розширяти поняття “інтелект” не має сенсу. Однак при “вузькому” підході теж залишається не до кінця з’ясованим, що саме надає можливість розглядати всі ці психічні конструкти як інтелектуальні, а не, скажімо, особистісні, навіщо це робити, і, зокрема, чи є в них спільні функціонально-структурні властивості, більш серйозні, ніж наявність в усіх цих видах і формах, з одного боку, когнітивних або знанневих компонентів, інколи афективних, а з іншого – поведінково-ді-

яльнісних, або, як зазначає Д. В. Ушаков, здатності до узагальненої та опосередкованої пізнавальної діяльності. Зрозуміло, що вказані вище ознаки не є достатніми для інтеграції всіх цих “інтелектів” під єдиним “дахом”, а особливо для диференціації їх від інших психічних конструктів.

Однак такі ознаки, на нашу думку, існують, і вони можуть бути описані як спільні метакогніції, тобто специфічні метакогнітивні складові, які управляють залученими до певного інтелектуального конструкту когніціями. Відповідно до нашої концепції інтелекту (див. більш докладно [7]) – це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка (самостійне бачення) задачі в соціумі, діяльності, творчості, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції, власному житті тощо, залежно від своєрідної “модальності” інтелекту, який аналізується.

У руслі такого підходу наша лабораторія нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України працює над проектуванням модульного дистанційного курсу для саморозвитку здатностей та компетенцій особистості, які сприяють досягненню успіху в сучасному суспільстві, серед яких провідне місце посідають відповідні інтелектуальні компетенції (інтелектуальні метакогніції): самостійна постановка задач, рефлексія, децентрація, стратегічність тощо [9].

Висновки. Ознаки, які є достатніми для інтеграції всіх відомих нині видів інтелекту (академічний, практичний, соціальний, емоційний) під єдиним дахом і для диференціації їх від інших психічних конструктів, можуть бути описані як спільні метакогніції. Відповідно до нашої концепції інтелекту – це рефлексія, стратегічність, децентрація. Окремо стоїть такий аспект інтелектуальної ініціації, як самостійна постановка задачі в соціумі, діяльності, творчості, навчанні, праці, спілкуванні, досвіді, думці, емоційній регуляції та розумінні емоцій, власному житті та побуті тощо. Своєрідна “модальність” інтелекту залежить від модальності задачі, яка розв’язується, й ініціює відповідну специфічну інтелектуальну діяльність. Інтелектуальний саморозвиток визначається зміною системи ментальних моделей світу, які є продуктом діяльності інтегрованого інтелекту і психологічним механізмом інтерпретаційного процесу.

Література:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.

2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

3. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118-152.

4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.

5. Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.

6. Савенков А. И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А. И. Савенков, Л. М. Нарикбаева // День за днем [Электронный ресурс]. – Режим доступа до сайту: den-za-dnem. ru.

7. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смутьсон – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.

8. Смутьсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М. Л. Смутьсон // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Сучасні дослідження когнітивної психології” – Острог: Вид-во Національного університету “Острог”, 2009. – Вип. 12. – С. 38-49.

9. Смутьсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп’ютерних технологій / М. Л. Смутьсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смутьсон. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 215-225.

10. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 11-29.

11. Холодная М. А. Феномен интеллектуальной одаренности на разных этапах онтогенеза / М. А. Холодная // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : материалы VI Международной конференции : в 2 т. / под ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 1. – С. 56–66.

12. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с.

13. Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды / Б. Д. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

14. Neisser U. General, academic, and artificial intelligence / U. Neisser // In: L. B. Resnick (Ed.). The nature of intelligence. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1976. – P. 135–144.

15. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg. – N. Y. : Cambridge University Press. – 1985.

Каламаж Р. В.

КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИЙ ВИМІР У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті здійснений аналіз напрацювань зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно зв'язків когнітивних стилів між собою, з пізнавальними процесами, окремими параметрами діяльності та особистості. Вказується на актуальність побудови когерентної теорії когнітивного стилю та перспективність досліджень у цьому напрямку.

Ключові слова: когнітивний стиль, когнітивний контроль, когнітивні процеси, метастиль.

В статье осуществлен анализ работ зарубежных и отечественных исследователей о связях когнитивных стилей между собой, с познавательными процессами, отдельными параметрами деятельности и личности. Указывается на актуальность построения когерентной теории когнитивного стиля и перспективность исследований в этом направлении.

Ключевые слова: когнитивный стиль, когнитивный контроль, когнитивные процессы, метастиль.

The article analyzes developments overseas and domestic research on cognitive styles of ties between them and with cognitive processes, some of the parameters and personality. Author indicates the relevance of building a coherent theory of cognitive style and promising research in this direction.

Keywords: cognitive style, cognitive control, cognitive processes, metastyle.

Вивчення когнітивних стилів як індивідуальних характеристик процесу пізнання є хронологічно досить раннім напрямком зарубіжної когнітивної психології, який називають “цікавою та парадоксальною темою в історії психології”. Адже з одного боку, за словами Гарднера М., “дослідження когнітивних стилів це величезний крок вперед у розумінні зв'язків особистості та навколишнього середовища і новий крок до зрілості психологічної науки”, а з іншого боку, автори відзначають падіння інтересу до цієї проблематики саме в ареалі когнітив-

ної психології. Як зазначає М. Кожевнікова, на сучасному етапі багато дослідників когнітивної психології вважають, що, не зважаючи на існування індивідуальних відмінностей у когнітивному функціонуванні, їх ефект часто перекривається іншими чинниками, наприклад, загальними здібностями. Відтак інтерес до побудови когерентної теорії когнітивних стилів знаходиться на низькому рівні [11]. Натомість когнітивно-стильові дослідження залишаються актуальною і дискусійною темою в багатьох прикладних галузях: управлінні, освіті, психотерапії тощо. Зокрема, вважається, що когнітивні стилі можуть бути кращими предикторами індивідуального успіху в особливих ситуаціях, ніж загальний інтелект чи ситуативні фактори. Наприклад, в організаційній психології когнітивні стилі вивчаються в контексті підбору персоналу, внутрішньої комунікації, профорієнтації, консультування, управління конфліктами. У галузі освіти існують дані, що когнітивні стилі мають більшу вагу для академічних досягнень, ніж загальні здібності (Стернберг, 2001). Прикладні дослідження показали, що когнітивні стилі є інтерактивними конструктами, які розвиваються відповідно до соціальних, освітніх, професійних та інших навколишніх вимог.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми зв'язку когнітивно-стильових особливостей особистості між собою, із когнітивними процесами, різними аспектами діяльності та особистості.

Загалом дослідження стилю в психологічному контексті ведуться в таких напрямках: характеристики когнітивних процесів (Гарднер, Віткін, Носаль, Клейн, Шлезінгер та ін.), особистісні диспозиції (А. Адлер, Г. Олпорт, Ройс та ін.), параметри поведінки і діяльності (Лазарус, Фолкман, Мерлін, Клімов)[1]. Саме у контексті досліджень, спрямованих на вивчення індивідуальних відмінностей між людьми на різних стадіях обробки інформації, включаючи сприйняття, утворення понять, аналіз та категоризацію, традиційно використовується термін “когнітивний стиль”. В інших напрямках з'являється й інша термінологія: стиль навчання, особистісний стиль, стиль прийняття рішень, індивідуальний стиль тощо.

Уперше термін “когнітивний стиль” з'явився у 1950-60-х роках в американській психології. Дослідники цим терміном принципово відмежовували індивідуальні відмінності в переробці інформації від індивідуальних відмінностей в успішності інтелектуальної діяльності. Зокрема стверджувалось, що когнітивні стилі – це процесуальні чи формально-динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, не пов'язані зі змістовними (результативними) аспектами інтелекту. У стильовому підході відбулася радикальна зміна методичного ін-

струментарію. Зокрема досліджуваному потрібно розв’язати доволі просте завдання без будь-яких часових обмежень. Нормативи оцінки індивідуального результату в стильовому дослідженні відсутні. Віднесення досліджуваних до того чи іншого полюсу когнітивного стилю відбувається на основі медіанного критерію. Тобто в стильовому дослідженні, на відміну від досліджень інтелекту, індивід може продемонструвати властиві йому способи сприйняття, аналізу, інтерпретації експериментальної ситуації.

Когнітивний стиль переважно визначається як “індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, схильність до використання притаманних людині способів взаємодії з інформацією, актуалізація індивідуально-специфічної пізнавальної структури особистості, що опосередковує процеси оперування інформацією на усіх рівнях пізнавальної сфери” [1].

Відомо, що визначну роль у вивченні когнітивних стилів зіграло велике експериментальне дослідження, проведене Віткіним та співавторами (1954), спрямоване на встановлення зв’язків між індивідуальними відмінностями в сприйманні і певними особистісними тенденціями. Згідно з Віткіним полезалежність відображає ранній і недиференційований режим адаптації до світу, в той час як полenezалежність відображає більш пізній і більш диференційований режим. Однак когнітивний стиль має опосередкований вплив на організацію взаємодії між індивідом і навколишнім, адже людина з високими показниками полenezалежності може бути дуже ефективною у перцептивних і когнітивних задачах і разом з тим проявляти недоречне реагування у певних ситуаціях.

Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Г. Шлезінгер, Г. Клейн та ін. ввели поняття когнітивних контролів – когнітивних стилів, які є посередниками між афективними станами та зовнішніми впливами і принципово відрізняються від психологічних захистів за своїми функціями та природою. Зокрема, це вільні від конфлікту процеси, які забезпечують найбільш оптимальний для цього індивіда тип інтелектуальної адаптації в певній життєвій ситуації.

У процесі подальших досліджень поряд із полenezалежністю/полenezалежністю, когнітивними контролями було запропоновано десятки інших вимірів когнітивного стилю, які досить добре описані у вітчизняній та зарубіжній літературі. Разом з цим постала інша проблема: як систематизувати ці численні стильові виміри в єдину систему. Крім того, з’явилася ідея над-стилів – метастилів (*metastyles*), відповідно розрізняють *superordinate styles* та *subordinate styles*.

Емпірично доведено, що когнітивні стилі функціонують не ізольовано, а перебувають у структурних взаємовідносинах між собою. Вони можуть бути згруповані в окремі категорії залежно від інформаційного рівня, на якому вони функціонують, та залежно від виконавчо-регуляторних функцій, які вони виконують. Ціла низка досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів присвячена взаємозв'язкам між когнітивними стилями та когнітивними процесами: пам'яттю, увагою, метакогніцією тощо.

Одним із варіантів вирішення проблеми про взаємозв'язки когнітивних стилів є спроби побудувати багатомірні моделі класифікації когнітивних стилів, й зокрема у їх співвіднесенні із когнітивними процесами. Ці моделі мають переважно теоретичний характер й базуються на виділенні якісних критеріїв взаємозв'язку тих чи інших параметрів стилю, що дозволяє певною мірою подолати лінійну кореляційну аргументацію щодо зв'язків між стилями.

У зарубіжній психології досить відомими є моделі Міллера та Носаля, які намагалися організувати когнітивні стилі в деяку системну структуру. Значний вклад у проблему взаємозв'язку когнітивного стилю з пам'яттю, увагою і процесами мислення був зроблений Міллером (1987, 1991), який запропонував ієрархічну “модель індивідуальних відмінностей в когнітивних процесах” та розподілив когнітивні стилі за відповідними етапами обробки інформації. Так, наприклад, на рівні перцепції з етапом розпізнавання образів (частина/ціле) співвідноситься когнітивний стиль аналітичність/синтетичність, а з увагою співвідноситься стиль полезалежність/полenezалежність.

Дослідження Міллера (1987) дещо перегукується з більш пізньою роботою Носаля (1990), який запропонував модель для систематизації когнітивних стилів у контексті теорії обробки інформації. Згідно з моделлю Носаля, чотири рівні обробки інформації: перцептивний (рівень створення репрезентацій навколишнього у формі короткочасних перцептивних образів), понятійний (створення понятійних репрезентацій), моделювання (рівень специфіки структур індивідуального досвіду), програмування (рівень регуляції цілеспрямованої поведінки) та чотири способи організації інформації (автоматичного кодування даних, сканування, шкали еквівалентності, характер контролю) утворюють матриці, у яких розміщено 12 когнітивних стилів. Так, наприклад, когнітивний стиль полезалежність/полenezалежність віднесено до найнижчого рівня перцепції, а когнітивний стиль гнучкість/ригідність до рівня програмування, або метакогнітивного функціонування. У той час, як зазначає І. Скотникова, достатньо до-

бре описано, що такі когнітивні стилі, як полезалежність, ригідність, імпульсивність, проявляються на більшості традиційних когнітивних рівнів (у сприйманні, увазі, навчінні, пам’яті, мисленні). Важливо, що стиль переважно індивідуально стійкий та транситуативний, тобто порівняно неспецифічний щодо задачі суб’єкта [1]. Крім того, як зазначає М. Кожевнікова, недоліком моделі Носаля є неврахування ним взаємозв’язку особистісних рис та когнітивних стилів. Таким чином, однією з важливих проблем когнітивної психології можна вважати подальший розвиток загальної теорії когнітивного стилю, поєднання останніх один з одним, з особистісними рисами, інтелектуальними здібностями та зовнішніми вимогами.

У процесі розвитку досліджень когнітивно-стильові особливості почали розглядатися як “особистісні утворення, що володіють значною генералізованістю і проявляються в широкому діапазоні поведінкових актів, що є підставою для їх інтерпретації як особистісних факторів високого порядку” [3]. Як відомо, здібності, навпаки, специфічні щодо визначеної діяльності. Однак з часом межі між феноменологією когнітивних стилів та здібностей стають все більш розмитими, оскільки численними емпіричними дослідженнями продемонстровані факти зв’язку більшості параметрів когнітивних стилів з різними аспектами продуктивності інтелектуальної діяльності (Колга, Шкуратова, Холодная та ін.). Таким чином, теза щодо високого ступеню генералізованості когнітивних стилів не є однозначною. Нарешті, відзначається залежність КС від змістової сфери, виду професійної діяльності, освіти тощо.

У контексті того, що стильові дослідження першопочатково були покликані пояснити поведінку особистості шляхом вивчення індивідуально-своєрідних способів організації пізнавальної діяльності, привертають увагу методичні положення, висловлені М. Холодною стосовно місця когнітивно-стильових феноменів у структурі особистості:

– когнітивні стилі розглядаються як прояв особистісної організації в цілому, а не тільки пізнавальної сфери, оскільки індивідуальні способи переробки інформації тісно пов’язані з потребами, мотивами, афектами;

– когнітивні стилі оцінюються, порівняно з індивідуальними особливостями традиційно описуваних пізнавальних процесів, як форми інтелектуальної активності більш високого порядку, оскільки основна функція когнітивних стилів полягає уже не стільки в отриманні та переробці інформації про зовнішні впливи, скільки в координації, регулюванні “базових” пізнавальних процесів;

– когнітивні стилі трактуються як посередники між суб'єктом і дійсністю, оскільки прямо впливають на особливості перебігу адаптаційних поведінкових процесів [10].

Про те, що когнітивний стиль є важливим інтеграційним механізмом, свідчать виконувані ним функції:

1) адаптаційна, що полягає в пристосуванні індивіда до вимог певної діяльності та соціального середовища. М. Кожевнікова, розглядаючи цю функцію когнітивних стилів, вказує на низку чинників, таких як інтелектуальні здібності, досвід, звички, особистісні риси, що є взаємопов'язаними з формуванням того чи іншого когнітивного стилю. У цьому контексті когнітивні стилі можуть бути розглянуті як своєрідні патерни адаптації до навколишнього, що розвиваються повільно і є результатом взаємодії між базовими індивідуальними характеристиками (загальний інтелект тощо) та довготривалими зовнішніми чинниками (освіта, професійні вимоги, культурне і соціальне середовище) [11];

2) компенсаторна, оскільки їх формування будується з опорою на сильні сторони індивідуальності з врахуванням слабких сторін;

3) системоутворююча, що дозволяє, з одного боку, формуватися стилю на основі тих характеристик індивідуальності, які склалися раніше, а з іншого боку, впливати на багато аспектів поведінки людини. (Наприклад, вроджені здібності до абстрактно-логічного мислення і просторової візуалізації пробуджують інтерес до математики та науки, що потім може призвести до розвитку окремих когнітивних стилів (полenezалежність, рефлексивність, аналітичність). У свою чергу ці когнітивні стилі, підтримуючи розвиток одних інтелектуальних здібностей та особистісних рис, можуть перешкоджати розвитку інших;

4) самовираження, що полягає в можливості індивідуальності виразити себе через унікальний спосіб виконання діяльності чи через манеру поведінки. Ця функція вказує на зв'язок когнітивного стилю та індивідуального стилю діяльності.

Проблематика зв'язку когнітивних стилів з різними аспектами діяльності та особистості достатньо широко представлена у вітчизняних наукових дослідженнях. В Україні захищено відносно багато кандидатських дисертацій з проблеми когнітивних стилів, у яких вивчалися: вплив когнітивного стилю на процес спілкування (А. А. Студенікін, 1999); когнітивний стиль як чинник розвитку пам'яті молодшого школяра (О. В. Скориніна, 2002); психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем (С. І. Бондар, 2003); когнітивно-стильові характеристики

у зв'язку з навчальною діяльністю студентів (О. Б. Напрасна, 2004); когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту (Л. І. Романовська, 2005); когнітивні стилі як чинники професійного становлення (Л. Л. Жердецька, 2006); когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу (Пісоцький, 2008) тощо.

Зокрема, досліджуючи когнітивні стилі як чинники професійного становлення майбутніх психологів, Л. Л. Жердецька розглядала когнітивний стиль як системну характеристику, “яка наскрізно пронизує всю особистісну організацію індивіда” і є “своєрідним результатом взаємодії пізнавальної і особистісної складової суб'єкта, яка безпосередньо впливає на формування способів постановки та розв'язання задач, на прийняття рішення та цілепокладання” [2]. Нею доведено, що когнітивно-стильові відмінності майбутніх психологів мають суттєвий вплив на формування їх “професійного Я”, а також позначаються на специфіці засвоєння ними професійної діяльності.

Л. І. Романовська у своєму дисертаційному дослідженні показала поєднання акцентованості когнітивних характеристик із домінуванням певних особистісних рис, а саме з креативністю, рефлексивністю, почуттєвістю, активністю. Авторка довела, що зниження крайніх проявів когнітивно-стильових особливостей виявилось пов'язане із зростанням успішності діяльності, спрямованої на розуміння тексту [7].

На тенденцію зростання успішності навчальної діяльності при збільшенні стильової гнучкості, досягненні мобільності когнітивного стилю вказують й інші дослідники (Т. А. Гусева, С. І. Кудінов, І. П. Шкуратова, М. О. Холодна та ін.).

А. А. Студенікін, досліджуючи вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування, доводить, що механізм когнітивного стилю проявляється в характеристиках образу інших людей і самого себе, впливаючи тим самим на поведінку індивіда у сфері спілкування. Ним встановлено, що відмінності в ступені диференційованості соціального світу (когнітивна простота – когнітивна складність) передбачають особливості в змістових характеристиках образів інших людей і самого себе [9].

Привертає увагу стаття С. Д. Максименка, І. Д. Пасічника “Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності” [5]. Учені, проаналізувавши напрацювання зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно зв'язків когнітивного стилю з інтелектуальною та мисленневою діяльністю, здібностями, пізнавальними процесами, вказують на перспективність сучасних досліджень у цьому напрямку. Зокрема вважають, що “виявлення

зв'язків між когнітивним стилем та особливостями навчальної діяльності можуть стати в майбутньому основою для індивідуалізації цього процесу” [там само].

Підсумовуючи, зазначимо, що вирішуючи питання про прикладне значення когнітивно-стильових досліджень, важливо зважати на те, що однакова продуктивність суб'єктів з різними показниками когнітивних стилів досягається ціною різних психологічних та психічних затрат. Адже те, що дається без особливих зусиль особам із відповідним цій діяльності когнітивним стилем, від осіб, чий когнітивний стиль є неадекватним їй, може вимагати суттєво більших затрат, а отже, в результаті призведе до більшої втомлюваності та виснаженості. Отже теоретичні та емпіричні пошуки в галузі когнітивно-стильової організації особистості продовжують бути актуальними. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розрізі метакогнітивної парадигми.

Література:

1. Дорфман Л. Я. Стиль человека: психологический анализ / Л. Я. Дорфман, В. Н. Дружинина, К. Коростелянин; [под ред. А. Либи-на]. – М. : Смысл, 1998. – 309 с.
2. Жердецька Л. Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: дис. ...канд. психол. наук. 19. 00. 07 / Жердецька Любов Леонідівна. – Івано-Франківськ, 2006. – 193 арк.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – 424 с.
4. Когнитивная психология: Учебник для вузов / [Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
5. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Актуальні проблеми когнітивної психології” – Острог, 2010. – Вип. 14. – С. 3-10.
6. Напрасна О. Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 “Загальна психологія, історія психології” / О. Б. Напрасна. – К., 2004. – 20 с.
7. Романовська Л. І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту: Автореф. дис. . . канд. психол. наук: 19. 00. 01 / Романовська Людмила Іванівна; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 21 с.
8. Скориніна О. В. Когнітивний стиль та пізнавальні процеси / О. В. Скориніна // Вісник Харківського держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Серія “Психологія”. – Вип. 4. – № 13. – С. 119-123.

9. Студенікін А. А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 "Загальна психологія, історія психології" / А. А. Студенікін. – Київ, 1999. – 19 с.

10. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявления своеобразия индивидуального интеллекта: Учеб. пособие / М. А. Холодная. – К., 1990. – 75 с.

11. Kozhevnikov Maria. Cognitive style in the context of modern psychology: toward an integrated framework of Cognitive style // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133. – #3. – P. 464–481.

Александровська В. М.

ПСИХОЛОГІЯ МОЛИТВИ: КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА

У статті розглядається філософсько-концептуальний та психолого-гносеологічний феномен молитви як четвертого стану свідомості. У науковій літературі подібні стани вважаються як ілюзорні, віртуальні. Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології стали моделювати ці стани, апелюючи до психіки людини – волі, віри, уяви. Медицина і сучасна експериментальна психологія використовують ці моделі віртуальної реальності, філософсько-теоретичні їх концепції, методики та технології для лікування різних захворювань, у тому числі і не виліковних, розкриваючи глибокий захисний потенціал психіки людини.

Ключові слова: молитва, віртуальна реальність, психологія і культура молитви, любов до ближнього.

В статье исследуется философско-концептуальный феномен молитвы как четвертого состояния сознания. В научной литературе подобные состояния считались иллюзорными, виртуальными. Современные информационно-компьютерные технологии стали моделировать эти состояния, апеллируя к психике человека – воле, вере, воображению. Медицина и современная экспериментальная психология используют эти модели виртуальной реальности, философско-теоретические их концепции, методики и технологии для лечения различных заболеваний, в том числе считающихся неизлечимыми.

Ключевые слова: молитва, виртуальная реальность, психология и культура молитвы, любовь к ближнему.

The article considers philosophical and conceptual phenomenon of prayer as fourth state of consciousness. The scientific literature considers such states as virtual and illusual. Modern mass-media and computer technologies began to construct these states, appealing to the human psyche – will, faith, imagination. Medicine and modern experimental psychology are using these models of the virtual reality, philosophical and theoretical conceptions, techniques and technologies for treatment of different diseases treatable and not treatable as well.

Keywords: prayer, virtual reality, prayer's culture and psychology, neighbor's love.

Молитва сама по собі – це феномен, котрий нараховує тисячоліття. І завжди, в усі часи людства, когнітивне коло питань навколо молитви не втрачало своєї актуальності. Щобільше, молитва із сторіччя в сторіччя тільки укріплювалася. І нарешті, вона привернула увагу науковців і стала об’єктом наукових досліджень – у філософії, психології, медицині. У зв’язку з цим мета нашого дослідження – висвітити науководослідний потенціал молитви як об’єкта психологічного дослідження, розкрити когнітивні напрямки можливого дослідження цієї теми.

В останні роки цією проблемою займались І. Д. Соловейчик, Т. І. Косик, О. Ю. Ткаченко, В. М. Нечитайло, Р. Гаріфуллін та ін. У роботах цих авторів було розглянуто такі питання, як філософія молитви, молитва як духовний процес у свідомості особистості, психологічний стан людини під час молитви кваліфікувався як ілюзорний та віртуальний.

Перш за все аналіз психологічного стану молитви науковці пов’язують із сучасними відмінностями нашої епохи – розвитком і розповсюдженням феномена віртуальної реальності в усіх сферах життя. Сам термін “віртуальна реальність” увійшов в наше життя разом з розвитком інформаційно-комп’ютерних технологій, здатних створювати нові реалії існування. Тобто, віртуальна реальність повільно перетворюється в нову сферу існування й у зв’язку з цим вивчається різними науками.

Спеціалісти технічного та медико-психологічного знання вже довели, що віртуальний простір – це все, що породжує почуття предметів зовнішнього світу і є видимим відображенням невидимих ідей і законів, котрі можуть бути виведені мислячим розумом з цих почуттєвих сприйнятів.

У віртуальному просторі головними його механізмами є воля, віра, уява. У рамках віртуального простору саме життя стає посередником, зв’язком, за допомогою котрих розгортається дія волі та її вплив на матерію.

Дослідження низки авторів показали, що в давньогрецькій, латині, в слов’янських, східних та романо-германських мовах поняття *virtus* завжди означало цілу низку психічних якостей людини: волю, віру, уяву, хоробрість та ін. [6, с. 1-185].

Досліджуючи цю проблему, психолог із Казані Р. Гаріфуллін стверджує, що поява в нашій мові поняття “віртуальна реальність” не є де-що якісно нове для психології. На погляд цього вченого, була зроблена просто підміна поняття “ілюзія” на поняття “віртуальна реальність”.

Р. Гарифуллін ні в якому разі не заперечує того, що віртуальний світ абсолютно реальний, має свої закони, які часто суперечать законам нашого (традиційного) світу. На думку Р. Гарифулліна, наукова новизна цього питання полягає в тому, що вперше цей світ стали вивчати як світ, а не як ілюзію, хоча відомо, що світ віртуальної реальності виявляється ілюзорним світом. Людина вперше стала вивчати світ ілюзій. На його думку, грубощі матеріалістичної неосвіченості проявились у тому, що вивчався тільки фізичний (матеріальний) світ, а світ ілюзій не уявляється як самостійний, особливий світ зі своїми законами.

На базі досліджень у своїй психологічній лабораторії Р. Гарифуллін дійшов висновку про те, що “світ ілюзій існує як окрема паралельна реальність, що має свої внутрішні закони, і, тільки знаючи ці закони як закони світу, можна вирішувати душевні проблеми людей”.

Р. Гарифуллін вказує на низку проблем, пов’язаних із відходом людини в світ ілюзій, у віртуальний світ: суїцид, алкоголізм, наркоманія, складні та невиліковані захворювання та низка інших, викликаних людиною власних психічних станів [1, с. 15].

Нашим зацікавленням при аналізі виявляються віртуальні стани психіки людини, зокрема стани, викликані релігійною вірою. У межах статті ми зупинимось тільки на концептуальному оформленні такого стану – на психології молитви.

Перш за все зазначено, що молитва є одним із духовних чинників у свідомості людини, невід’ємною і важливою складовою не тільки загальнолюдської культури, але і психіки людини.

Молитва виконує своє окреме функціональне призначення в духовному розвитку особистості. Так, вона є актом комунікації людини з сакральним, з Богом, зі сферою трансцендентного, з надприродними силами, створюючи за допомогою психічних властивостей ілюзорну реальність – “віртуальну реальність”, “віртуальний світ”, як його тепер називають.

Вивчаючи входження людини в ілюзорну (віртуальну) реальність через молитву, дослідники цього питання відзначають, що, починаючи зі своїх простих форм, молитва відображає внутрішню духовну потребу людини змінити свій стан і вступити в контакт із сакральним або священним. У цьому стані вона викликає відчуття присутності священного. Це відчуття незабутньо пронизує до глибин і являє собою не абстрактну “віру” чи переконання, не інстинктивну інтуїцію, а свідоме вольове прагнення до реалізації вищої цілі свого існування.

Тому люди, які побули в цьому стані, молитву часто описують не просто як уявне “зосередження на Богові”, а як спробу “виходу за межі себе” в інший неймовірний простір. Необхідно зазначити також, пише Т. І. Косик, про зв’язок молитви з особистісними переживаннями людини, що виводять її за межі досяжності критичного аналізу. При цьому моральні переживання становлять один із найважливіших когнітивних елементів молитви. Наприклад, когнітивним питанням до цих пір залишається заклик Ісуса “полюбити ворогів своїх”. Протягом двох тисячоліть кожне нове покоління людей (християн) з новою когнітивною потребою вирішує для себе це питання, складає моральний іспит і тим самим тестує людство на його гідність.

У свій час цей когнітивний іспит, на наш погляд, не пройшов філософ Ф. Ніцше, котрий стверджував, що заклик Ісуса є не що інше, як “уділ слабких, боязливих, а не сильних і хоробрих”, а Ісуса він називав “відірваним від реального життя ідеалістом”.

Доводячи протилежне, ми можемо сказати, що Ісус – це мрійник-утопіст. У цій фразі він показав, по-перше, що він бачить усі труднощі земного життя, а по-друге, бачить вихід з усіх цих труднощів. Ця фраза є формула – ключ для виходу з важких ситуацій. Річ у тому, що світ створено дуже просто – за бінарним принципом: “плюс-мінус”, “чорне-біле”, “холод-тепло” та ін. Перемогти ненависть (у собі, в інших) можна тільки якщо протиставити їй любов, як її протилежність. Ніщо інше не здолає ненависть. Для подолання ворога треба в критичній ситуації протипоставити тільки любов до нього. У філософії релігії сказано: “Не в змозі задушити ворога свого, обійми його – це одне й те саме”. Тому ще за два тисячоліття Ісус, уявляючи всю складність людського життя на цій грішній землі, застерігав нас: “Навчіться любити – або загинете”.

Тому молитва – це моральна шкала, моральні прагнення людини – не могли не служити джерелом розвитку молитовної практики. Мораль у віруючих є наслідком, а не джерелом молитовної діяльності [2].

Феномен молитви став інноваційним гносеологічним чинником у сучасній науці і призвів у лабораторії психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева до наукового відкриття: було виявлено особливий стан людини під час молитви. У цьому інституті було експериментально доведено, що молитва є четвертим станом свідомості. До цих пір були відомі тільки три стани – не піддаватися сну, повільний та стрімкий сон, які відрізняються один від одного характерними електричними імпульсами у корі головного мозку (КГМ).

Було доведено, що молитва, відключаючи кору головного мозку і зберігаючи ясну свідомість, є четвертим її станом. Вчені стверджу-

ють, що усі ці чотири стани свідомості, включаючи молитву, є природними для організму, не замінюють один одного при порушенні одного з них (наприклад, розлад сну, невіра ні в які молитви і т. ін.), коли формуються патологічні процеси в організмі. Отже, феномен молитви актуальний і для науки, і для філософського її осмислення, і для психологічного дослідження.

У сучасній історії медицини з'явилося безліч фактів, коли за допомогою молитви людина зцілювалась від тяжких хвороб (у тому числі онкологічних).

У Лос-Анджелесі існує клініка, у якій лікують онкохворих. У палатах, оформлення котрих нагадує внутрішнє оздоблення церкви, онкологічно хворий пацієнт з молитвами звертається до розвішаних на стінах ікон і просить пробачення у живих та мертвих, кається, виконує увесь церковний ритуал. Психологи спостерігають за цим процесом, керують ним і ведуть його до кінця. У результаті вони починають фіксувати поліпшення стану здоров'я пацієнтів аж до їх одужування протягом 2-3 місяців через таку симптоматику: розповідь пацієнта про те, що він у палаті зустрівся з Матір'ю Божою, з Миколаєм Угодником, з іншими святими і що вони навіяли йому віру у свої віртуальні сили, віру у всемогутність Бога.

За цими ознаками лікарі-психологи орієнтуються в етапах одужування хворих. За їх спостереженням, поява у пацієнта віри у божественну силу і волю до життя – це початок одужування у цій клініці. Експериментально, у зв'язку з феноменом молитви та її результатами – вірою, волею і уявленням, – зафіксовано процеси регенерації на клітинному рівні усього організму аж до повного його одужування. З клініки пацієнти виписуються фізично здоровими і духовно оновленими, з високим ступенем моральної відповідальності перед Богом і людьми.

За даним цієї клініки, до 70% онкохворих, які зуміли пробудити в собі віру, волю і уявлення, одужують. Зрозуміло, що вони зуміли ввести себе в невивчений світ ілюзій, світ віртуальної реальності і змогли скористатися його чудовими могутніми законами. І зразу ж згадують загальновідомі слова з Біблії: “За вірою вашою дано буде вам”.

Психологи цієї клініки відзначають, що для того, щоб молитва виконувала своє призначення – установлення і підтримування зв'язку з Вищими Силами – вона повинна бути щирою і чистою, радісною і зосередженою, повинна йти від самого серця. Вібрація у відповідних сферах, яку створює така молитва – як словесна, так і мисленна, – повертається із віртуальної реальності в матеріальну реальність

адекватною реакцією або дією у вигляді тієї чи іншої Божественної допомоги [5, с. 154].

Аналізуючи результати американських психологів, ми згодні з ними в тому, що молитва – це один з інструментів духовного просування людини. Не кожна людина звернеться до Бога: душа закрита, закупорена, не піддається власним молитвам. Сама можливість хоча б найменшого звернення до Бога говорить про ступінь моральності і духовності людини, це велика праця душі, розвитку світогляду і свідомості.

Для того, щоб звернутись з проханням до Бога, людина повинна усвідомити вплив Бога на світ, відчутти, наскільки божественна допомога необхідна для правильного функціонування світу, і це – серйозна внутрішня робота людини, один зі шляхів пізнання світу. Нагорода за молитву – це нагорода саме за таку внутрішню роботу. На івриті слово “служіння” означає “робота”. Тобто, молитва – “служіння серця” – це “робота над своїм серцем”.

Психологічна концепція молитви полягає в тому, що молитва розглядається дослідниками цієї проблеми як діалог, як суд над собою, як благословення і т. ін.

Так, І. Д. Соловейчик, досліджуючи молитву як діалог, відзначає її унікальність. Цю унікальність він бачить перш за все в 4 способах установлення зв'язку з Всевишнім – у 4 каналах виходу людини за властиві йому кінцеві рамки, у можливостях людини встановити контакт з Незкінченим і звернутися до Бога. До них він зараховує: інтелект (вивчення), емоції (любов до Господа), волю (дотримання заповідей Тори), молитви [7, с. 236].

Аналізуючи ці чотири підходи, І. Д. Соловейчик говорить про те, що три перших канали володіють властивістю односпрямованості, однобокого руху людини до Бога, коли Бог нерухомий. У перших трьох випадках людина прагне до Бога, долає свою кінцевість, але Бог не виходить до неї на зустріч.

Інша справа з молитвою, впевнений І. Д. Соловейчик. У випадку молитви людина зразу ж потрапляє в систему діалогу. У молитві відбувається рух обох: і Бога, і людини. Людина намагається йти в гору назустріч Богу, а Бог спускається з вершини гори: “І зійшов Господь на гору Сінай”. У зверненні Соломона також має місце заклик до подвійної участі у молитві: “Схиляйся до молитви слуги Твого і до його молитов... і вдень, і вночі” [7, с. 237].

У молитві, на думку фахівців, здійснюється такий акт: “Бог виступає із свого трансцендентного простору, відбувається зустріч Незкінченного з кінченим і включається механізм подолання відстані.

Молитва – це діалоговий шлях до Бога, де відбувається спілкування, участь та взаємодія. У випадку пророцтва Бог говорить, а людина мовчить. У молитві – навпаки, настає відчуття того, що Бог чує молитву. Наступ цього відчуття якраз і є об'єктом дослідження спеціалістів у галузі віртуальних станів свідомості.

Під час молитви людина займається не конкретними проханнями, а прагне увійти в тісний контакт з Богом. При цьому прагнення – це теж механізм входження у віртуальний простір. Молитва – це не за-сіб випросити що-небудь у Бога, у цьому питанні ми можемо тільки сказати, що богослови і спеціалісти віртуальних технологій думають однаково: виконання наших бажань знаходиться за межами нашого розуміння, і механізм, і шлях їх виконання незбагненні.

Досліджуючи філософські концепції молитви, І. Д. Соловейчик звертає увагу на дві з них, які відбивають два підходи до молитви. Перший підхід (Маймонид) стверджує, що в молитві здійснюється поклоніння, зобов'язання любити Бога, визнання його єдиності, віра в його існування, боязнь Бога. Другий підхід (Нахмонид) не визнає за молитвою статусу нормативу, наполягає на поклонінні взагалі, служіння йому повинно йти з глибини душі. Цікаво те, що обидва підходи виходять з того, що молитва обміркована тільки тоді, коли виникає з відчуття біди. Однак біда ними розуміється по-різному.

Для Маймонида біда – це глибоко внутрішній стан людини, вічна екзистенціальна боротьба з нещастями, безглуздість життя, відчай, стале переживання біди, самотність і безпорадність, відсутність надії на порятунок.

Маймонид гадає, пише І. Д. Соловейчик, що молитва саме і виникає з відчуття особистої поразки. В умовах комфорту і захищеності молитва, на його думку, стає парадоксом. Гносеологічними коріннями істинної молитви стають самотність, безпорадність і почуття залежності. Біда – це “глибока особиста криза”. І. Д. Соловейчик звертає увагу на те, що за концепцією Маймонида біда – це внутрішня особистісна, прихована та невизначена криза, яку не так просто помітити. Вона інша для мислячої та чуйної людини, яка свідомо прагне налаштуватися на відповідну хвилю [7, с. 239].

Є й такі, які прагнуть до неї і приймають її охоче. Цей тип кризи, на думку філософів, не можна приписати обмеженості, недбалості або некомпетентності людини (як це трапляється з “поверховою кризою”).

“Філософія кризи” в І. Д. Соловейчика має такий вигляд. За своєю природою, пише він, “глибинна криза” нерозрідима; це екзистенціальна реальність, напружена умова людського існування. За його

думкою, більш гостро її відчувають люди з більшою допитливістю розуму і живим уявленням. Чим більш чуйна та глибока людина, тим сильніше виражена криза. Вона міститься в самій сутності людини, в її метафізичних засадах. Ця криза екзистенціальна, а не соціальна, не політична або економічна. Зовнішні нещастя, пише він, виснажують людину, завдають шкоди свободі. Занурюючись у свою “глибинну кризу”, людина опановує своє становище в світобудові та отримує імпульс, що спрямовує її до великих висот духу. Це – гносеологічний формат кризи [7, с. 240].

Для Нахманида криза викликається зовнішніми обставинами і виникає незалежно від людини, приходять зовні і несподівано зникає. Скрутне становище легко спостерігати, ми його бачимо, відчуваємо турботу і душевний біль. За Нахманидом для відчуття кризи необов’язково бути заглибленою особистістю, задумливою чи рефлексуючою. Криза може звалитися як на людину, так і на соціум. Такі нещастя можна розділити з навколишніми людьми шляхом почуття. “Зовнішню кризу” можна подалати, але екзистенціальна криза може бути урівноважена тільки молитвою.

У філософії молитви І. Д. Соловейчика цікавою є ідея про те, що молитва – це суд над собою. В єврейській мові слово “молитись” означає “працювати над собою”. Молитва – це самооцінка і суд над собою, це прагнення душі визначити, що є справді значущим, і відхилити удаваність (фальш), яка намагається прикритись реальністю [7, с. 262].

Вельми цікавою ідеєю цього автора є ідея про благословіння. За визначенням, “славослів’я і хвала” – це “збільшення”, “примноження”, “благословіння” – це джерело. Тобто, коли ми в молитві благословляємо Бога, ми висловлюємо сподівання на зростання, збільшення, примноження. Але, як ми знаємо, Бог безмежний, без початку та кінця. У зв’язку з цим визначенням І. Д. Соловейчик описує сенс благословіння так: ми можемо уявити собі Божественність через ставлення Бога до нас; ступінь Божественного відкриття пов’язана зі здатністю сприяти їй: коли людина на високому духовному рівні, Бог постає перед нею в усій своїй величі; коли на низькому рівні і пригнічена духовно, то як наслідок того, щоб проявитися у світі, Бог хоче бути сприйнятим людьми. І він “благословляється”, тобто його присутність “збільшується”, робиться більш видимою, коли людина сприяє його проявленню у світі. Молитви збільшують присутність Бога. Головна ідея благословень – це визнання людиною Бога як джерела всіх сил у світі і бажання брати участь у божественному перетворенні світу [7, с. 263].

Про значення молитви добре сказано у статті Адина Штайнзальца. Молитва характеризується ним як найбільш яскравий вираз релігійного почуття, зв'язку людини з Богом. Молитва займає особливе місце у системі різних виразів релігійних почуттів – від обрядів до серйозних рішень.

Унікальність молитви за А. Штайнзальцом у тому, що інші звертання можуть стати звичними, рутинними, загальноприйнятими, часто технократичними. Молитва здатна уникнути цієї участі, оскільки молитва – це пряме звертання до Бога. У будь-якій формі – це завжди виразне звернення людського “я” до божественного “Ти” [7, с. 264].

Молитва – це річ у будь-якій формі: прохання, благання, подяка, скарга, бесіда (нагадаємо, що пацієнти клініки в Лос – Анджелесі найчастіше спілкувались з Богом у формі “бесіди”).

Молитва, стверджує А. Штайнзальц, – це особистий прояв зв'язку людини з Всевишнім. На його думку, сила молитви в тому, що вона виходить з досить простої, але надзвичайно сильної філософсько-світоглядної передумови про те, що звертання до Бога в принципі можливе!

Низка авторів у своїх дослідженнях звертають увагу на стан свідомості в момент молитви. Той же А. Штайнзальц вказує на те, що в молитві людина виходить з віри та надії на те, що Бог її чує. Цим він пояснює появу почуття близькості до Бога, людина в молитві – це звертання сина до Отця! Це одна сторона – інтимна.

За Маймонидом, у молитві повинна зберігатись позиція тремтіння, усвідомлення відстані між людиною і Творцем, людина повинна боятись, відчувати себе нікчемною, нерозумною твариною. Тут нема місця інтимній бесіді, у молитви характер служіння. Коли молитва – це священна церемонія, пише Маймонид, то вона повинна бути і побудована відповідно: кожне слово на потрібному місці; кожна фраза виконує свою функцію; людина – в особливому одязі, кожен рух заздалегідь продуманий, молитва здійснюється у будь-якому просторі. Молитва – вхід у “храм”. А “храм” – це духовне поняття, але до нього треба “увійти”, як входять у матеріальний палац, проходячи кімнату за кімнатою, і постати перед Всевишнім [7, с. 274].

Багато авторів вказує на те, що мова людини в молитві не багатослівна. Наявність якісної дистанції не дозволяє людині говорити, як доведеться – кожне слово повинно бути зваженим, кожний рух розраховано. Але це не через страх або пригнічення. Це усвідомлення того, що людина гідна великої честі спілкуватись з Богом, “бути введеною в покої Царя”.

Ця подвійність концепції називається в філософії трансцендентно – імманентною. Філософи вважають, що неможливо зрозуміти молитву, не враховуючи цю подвійність. Молитва в психологічному стані – це і прохання, і служіння.

Досліджуючи філософію молитви, філософи та психологи зазначають факт “молитви за себе та за інших”: той, хто не молиться за себе і за інших, демонструє нестачу віри. Якщо є віра в те, що все створено волею Всевишнього, він буде молитися; ми молимося за милість і близькість Бога до нас: “Всякий, хто міг молитися за ближнього, але не робив цього, гідний називатися грішником”.

У діалозі з Богом необхідне відчуття безпосередньої розмови з Богом, особистого контакту з ним. У цьому діалозі “наші” слова – це думки, слова, справи; а “слова” Бога – це все те, що з нами коїться. При цьому звичайна медитація не є молитвою, стверджують спеціалісти. Таким чином, запропонувавши проблему психології молитви, ознайомившись з відповідною літературою, ми дійшли таких висновків: по-перше, тема має великий потенціал у когнітивному сенсі; по – друге, у цієї теми – великий морально-педагогічний та культурно-психологічний потенціал; по-третє, актуальність вказаної проблеми не викликає сумніву і може досліджуватись надалі.

Література:

1. Гарифуллин Р. Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция. – Казань, 1997.
2. Кинг М. Л. Любите врагов ваших /В кн. Социально-психологические и медицинские аспекты жестокости. – “Сфера”, 2003. – 320 с.
3. Косик Т. И. Молитва как духовный процесс в сознании личности // Мат-ли Всеукр. наук. -пр. конф. “Актуальні проблеми клінічної, експериментальної та профілактичної медицини”. – Донецьк, 2001.
4. Лазарев А. С. Расшифрованная Библия или Реквием цивилизации. – К. : “А. С. К.”, – 2003. – 1064 с.
5. Нечитайло В. Н. Философия молитвы: проблема виртуальных состояний сознания // Наука. Релігія. Суспільство. – 2002. – № 2. – 157 с. – С. 151.
6. Смеричевский Э. Ф. Информационная цивилизация: проблема виртуальной реальности в общественном развитии // Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. н. – Донецьк, 2002. – 185 с.
7. И. Д. Соловейчик Врата молитвы. – Иерусалим : изд-во “Инфопресс”, 1999. – 45 с.
8. Ткаченко О. Ю. Философия молитвы // Мат-ли Всеукр. наук.-пр. конф. “Актуальні проблеми клінічної, експериментальної та профілактичної медицини”. – Донецьк, 2001.

Власюк Д. П.

МИМОВІЛЬНЕ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО- РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СТРУКТУР

У статті розглядається можливість керування формуванням ментальних репрезентацій через механізми мимовільного запам'ятовування в процесі поглибленої переробки інформації.

Ключові слова: ментальні репрезентації, мимовільне запам'ятовування, теорія Крейка-Локхарта рівнів переробки.

В статье рассматривается возможность управления формированием ментальных репрезентаций через механизмы непроизвольного запоминания в процессе углубленной переработки информации.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, непроизвольное запоминание, теория Крейка-Локхарта уровней переработки.

The article deals with the possibility to control the formation of mental representations through mechanisms of involuntary memorization during the profound information processing.

Keywords: mental representation, involuntary memorization, Craik -Lockhart's theory levels of processing.

Постановка наукової проблеми. Категорію ментальної репрезентації можна розглядати як наріжний пояснювальний конструкт сучасної когнітивної психології. Саме в когнітивній психології вперше була акцентована увага на тому, що знання, представлені в пам'яті, безпосередньо впливають на процес когнітивної переробки інформації. Згідно з теорією розумового розвитку Н. І. Чупрікової [3], ментальні структури в пам'яті особи не лише зберігають інформацію про ментальний досвід індивіда, але і виступають психологічними формами, через які він сприймає нвколишній світ. Тому набула вжитку інша назва ментальних репрезентацій – когнітивно-репрезентативні структури. Згідно з поглядами Н. І. Чупрікової [4], розвиток таких структур через процес їх системної диференціації становить основну суть розумового і компетентнісного розвитку індивіда.

Разом з тим процес навчально – пізнавальної і професійної діяльності, в якій формуються структури ментального досвіду, як правило, супроводжується спрямованою мнемічною активністю, що вимагає серйозних вольових зусиль і є серйозним демотивуючим чинником. У психологічних дослідженнях, проведених у руслі перевірки концепції Крейка-Локхарта щодо зв'язку запам'ятовування з глибиною переробки інформації, було показано, що фактор глибини переробки ефективно впливає на результат запам'ятовування, навіть якщо перед індивідом таке завдання не ставилось. Із вищесказаного нами було зроблено припущення, що здатність до мимовільного запам'ятовування може бути значущим психологічним предиктором успішності розумового розвитку. У цьому випадку відкривається можливість управління формуванням когнітивних структур через процеси мимовільного запам'ятовування.

Теоретичний аналіз проблеми. Як показує досвід, необхідність заучування й осмислення нових понятійних категорій у процесі формування когнітивних структур у новій предметній галузі є серйозним демотивуючим чинником. Несформованість основних семантичних зв'язків між елементами структур, обмеженість досвіду в цій галузі може бути причиною відносно тривалого періоду нерозуміння як змісту навчальних матеріалів, так і мети їх освоєння. Особливо це проявляється в галузях знань з розвинутим категоріально-аналітичним апаратом, який досить рідко використовується в повсякденній діяльності людини. До таких галузей знань можна зарахувати математику, фізику, хімію, біологію, технічні і технологічні дисципліни, на наш погляд, Згідно з поглядами Е. В. Волкової [2], підвищену здатність до формування ефективних когнітивних структур у певній предметній галузі, можна розглядати як ключовий елемент спеціальних здібностей людини.

Як показала в своїх дослідженнях Н. І. Чупрікова [3], загальний універсальний диференціально-інтеграційний закон розвитку достатньо успішно описує процес еволюції когнітивних структур знань. Розвиток таких структур іде від більш цілісних і інтегральних утворень до більш диференційованих. Тому управління розвитком таких структур передбачає організацію діяльності щодо поступової диференціації відповідних предметних репрезентацій. Таку діяльність, яка може мати характер вибору чи класифікації, можна розглядати як поглиблену переробку інформації з позицій теорії запам'ятовування Крейка-Локхарта [5; 6]. Проведене нами дослідження [1] показало високі показники запам'ятовування інформації в процесі її погли-

бленої переробки, навіть якщо респонденти не були попереджені заздалегідь про можливість перевірки результатів. Більше того, ці показники були навіть дещо вищими для випадків мимовільного запам'ятовування, ніж у випадках, коли респонденти були поінформовані про наступну перевірку результатів запам'ятовування. Отримані нами результати в цілому збігаються з результатами відомого дослідження Хайда і Дженкінса [7].

Метою нашого дослідження була перевірка припущення, що здатність індивіда до мимовільного запам'ятовування позитивно корелює з розвитком когнітивних структур учнів. Як показник актуального розвитку когнітивних структур нами були взяті показники поточної успішності учнів з окремих предметів.

Із врахуванням процедури і результатів проведених раніше досліджень нами була розроблена процедура, що передбачала семантичну оцінку списку з 18 слів. Для оцінки інших показників пам'яті, які можуть впливати на навчання, була вибрана методика оцінки обсягу оперативної пам'яті, заснована на відтворенні рядів цифр. Для апробації методики нами було проведено пілотне дослідження, в якому взяло участь 12 учнів 2-го класу і 8 учнів 10-го класу.

Опис вибірки та процедури дослідження. До основної вибірки дослідження на основі аналізу документів і консультації з психологом школи № 22 м. Луцька було відібрано два третіх та два восьмих класи. У дослідженні взяло участь 58 учнів третіх класів і 54 учні восьмих класів. Загальна кількість респондентів становила 112 учнів, з них 57 – дівчатка і 55 – хлопчики. До дослідження були залучені учні двох вікових груп: середній вік учнів третіх класів на момент дослідження становив 8,8 років, середній вік учнів восьмих класів був 13,6 років.

На першому етапі дослідження учням зачитувалась така інструкція: “Вам пропонується список із 18 слів. Вам потрібно визначити, чи мають ці слова якийсь зв'язок з поняттями відпочинку або розваг, і обвести ручкою відповідне значення. Будьте уважні і ретельні.” Проти кожного слова списку стояли слова “має”, “ не має”, “важко сказати”. На бланку учні також фіксували своє прізвище, ім'я та назву класу. Процедура заповнення бланку в часі не обмежувалась і продовжувалась, поки всі учні не виконають завдання повністю.

На другому етапі відбувалась оцінка обсягу оперативної пам'яті. Учням зачитувалась нова інструкція: “Вам зараз буде продиктовано ряди цифр. Спочатку уважно слухаєте ряд, а потім по команді “Пишемо” починаєте записувати цифри в ряд у тому самому порядку. Намагайтесь записати якнайбільше цифр з ряду, навіть якщо не мо-

жете пригадати окремі цифри”. Учні повинні були відтворити ряди цифр на спеціальному бланку. Особлива увага зверталась на те, щоб учні починали записувати лише після команди і не підглядали один в одного.

На третьому етапі дослідження учнів просили пригадати і записати на бланку як можна більше слів, які оцінювались в першому завданні. На виконання другого завдання відводився час – 6 хвилин.

Для оцінки інтелекту нами використовувався “Тест прогресивних матриць Равенна”. Тест Равенна проводився у варіанті з суворим 20-хвилинним обмеженням часу. Також проводилась оцінка достовірності результатів тестування за розподілом правильних відповідей за серіями тесту. Для оцінки зв’язку результатів дослідження показників пам’яті з успішністю навчання були використані матеріали шкільної звітності.

Отримані результати та їх інтерпретація. Отримані в результаті обробки бланків відповідей показники і результати успішності навчання були занесені в дві зведені таблиці результатів дослідження. Середні результати, мінімальні та максимальні показники результатів для кожної вікової групи окремо досліджень представлені в таблицях 2 і 3.

Як видно з таблиць, середній показник об’єму оперативної пам’яті учнів 3-х класів становив 5,6 одиниці. Середня кількість правильно відтворених слів з 18 слів, які пропонувались для поглибленої обробки для вибірки третіх класів, становить 11. 52. Середній показник інтелекту для вибірки третіх класів склав $IQ=109,2$ бали.

Таблиця 1.

Узагальнені результати обстежень учнів третіх класів

	Оперативна пам’ять (об’єм)	Мимовільне запам’ятовування (відтворені слова)	IQ
Максим.	8	16	134
Мінім.	4	5	93
Середнє	5,6	11,517	109,2

Середній показник об’єму оперативної пам’яті учнів восьмих класів становив 6,6 одиниці. Середня кількість правильно відтворених слів з 18 слів, які пропонувались для поглибленої обробки для вибір-

ки третіх класів, становить 10,03. Середній показник інтелекту для вибірки третіх класів склав $IQ=108,2$ бала.

Таблиця 2.
Узагальнені результати обстежень восьмих класів

	Оперативна пам'ять (об'єм)	Мимовільне запам'ятовування (відтворені слова)	IQ
Максим.	8	13	127
Мінім.	4	3	90
Середнє	6,6	10,03	108,2

Порівняльна діаграма результатів оцінки показників пам'яті по класах наведена на рис 1.

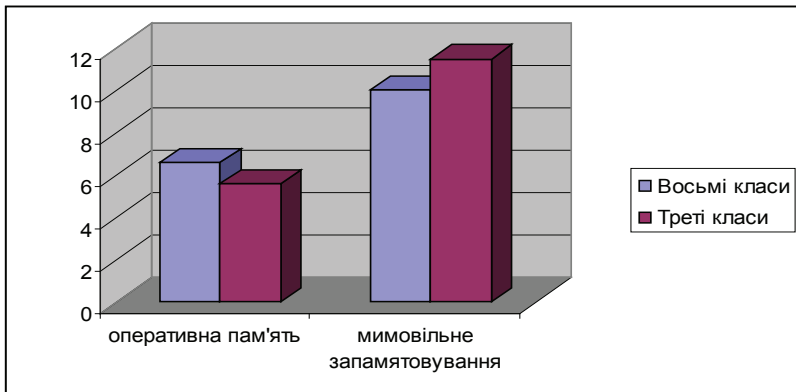


Рис. 1. Порівняльна діаграма результатів оцінки показників пам'яті

Як видно з діаграми, результати вийшли дещо неочікувані. Показники об'єму оперативної пам'яті учнів восьмого класу очікувано перевищують показники учнів третього класу, хоча потрібно відзначити, що межі коливань цього показника в третіх і восьмих класах повністю збіглися.

Проте учні третього класу показали кращі показники відтворення слів у результаті мимовільного запам'ятовування на основі семантичної переробки. Такі результати можна вважати достатньо пара-

доксальними, оскільки вони суперечать загальновідомим даним з проблеми когнітивного розвитку в дитячому віці. Цей факт потребує, на наш погляд, додаткової перевірки. Найбільш імовірна причина отриманого результату, на наш погляд, полягає у відмінностях у мотивації учнів. Якщо для молодшого шкільного віку всі завдання, які виконуються в школі, підкріплені авторитетом учителя, який, як відомо, є найбільш референтною особистістю для учнів, то у випадку підлітків – восьмикласників значимість високого результату в такому обстеженні має значно меншу цінність. Тому, на наш погляд, при подальших дослідженнях потрібно звернути особливу увагу на мотивованість учнів підліткового віку.

Для встановлення зв'язку між показниками пам'яті та інтелекту отримані дані піддавались статистичному кореляційному аналізу з допомогою пакету обробки даних електронних таблиць Microsoft Excel.

Аналіз із результатів кореляційного аналізу показав, що для учнів 8 класу показник об'єму оперативної пам'яті значущо корелює лише з успішністю з геометрії. Разом з тим показники мимовільного запам'ятовування при семантичній переробці списку слів значущо корелюють з успішністю з української мови, іноземної мови, алгебри, історії України. Найвищий показник кореляції $r=0,53$ виявився для успішності з історії України. Зв'язок показників мимовільного запам'ятовування показника з коефіцієнтом інтелекту виявився значущим, проте, лише в межах довірчого інтервалу $\alpha < 0,05$.

Аналіз результатів для учнів третього класу значущих кореляцій показника об'єму оперативної пам'яті з успішністю навчальної діяльності не виявив. Показники мимовільного запам'ятовування при семантичній переробці списку слів для учнів третього класу значущо корелюють з успішністю з української мови, іноземної мови, математики, навчальних предметів “Я і природа”, “Я і суспільство”. Також виявлено значущий зв'язок цього показника з коефіцієнтом інтелекту. Найвищий показник кореляції Пірсона $r=0,54$ виявився для показників успішності з іноземної мови.

Таким чином, проведене дослідження виявило значущу кореляцію між показником мимовільного запам'ятовування при семантичній переробці списку слів і успішністю навчальної діяльності з більшістю навчальних предметів як для учнів третіх, так і для учнів восьмих класів. Це дослідження свідчить про можливість керування процесами розвитку когнітивно-репрезентативних структур з опорою на мимовільне запам'ятовування в умовах поглибленої переробки інформації.

Література:

1. Власюк Д.П. Особливості впливу глибини переробки інформації на запам'ятовування в учнів різного віку / Д.П.Власюк. // Наукові записки Острозької академії. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск: "Актуальні проблеми когнітивної психології". – 2010. – Вип. 14. – С. 93-101.

2. Волкова Е.В. Психология специальных способностей / Е.В. Волкова. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.

3. Чуприкова Н.И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории / Н.И. Чуприкова. // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – М. : Языки славянских культур, 2011. – С. 17–49.

4. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.

5. Craik, F.I.M. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.

6. Craik, F.I.M. (2002). Levels of processing: Past, present and... future? // In: M. Conway (Ed.). *Levels of processing 30 years on*. Hove / NY: Psychology Press.

7. Hyde, T.S. & Jenkins J.J. Recall for words as a function of semantic, graphic and syntactic orienting tasks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 12, Issue 5, October 1973, Pages 471-480.

Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В.

МЕТАПАМ'ЯТТЄВІ СУДЖЕННЯ ТА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ, ЩО ЛЕЖАТЬ В ЇХ ОСНОВІ

У статті здійснений огляд окремих видів метапам'яттєвих суджень та когнітивних процесів, що лежать в їх основі. Автори зосереджують свою увагу на експериментальному вивченні суджень про легкість вивчення (EOL), миттєвих (iJOL) та відкладених суджень про вивчене (dJOL). У статті викладено результати експериментального дослідження когнітивних процесів, що є основою метапам'яттєвих суджень, з використанням таких експериментальних змінних: обумовленість часом, прогностична валідність метапам'яттєвих суджень, внутрішньокореляційний зв'язок між метапам'яттєвими судженнями.

Ключові слова: судження про легкість вивчення (EOL), судження про вивчене (JOL), метапам'ять, запам'ятовування.

В статье осуществлен обзор отдельных видов суждений метапамяти и когнитивных процессов, лежащих в их основе. Авторы обращают внимание на экспериментальное изучение суждений о легкости запоминания (EOL), мгновенных (iJOL) и отложенных суждений запоминания (dJOL). В статье представлены результаты экспериментального исследования когнитивных процессов, лежащих в основе суждений, с использованием следующих экспериментальных переменных: обусловленность временем, прогностическая валидность суждений метапамяти, внутрикорреляционная связь между суждениями метапамяти.

Ключевые слова: суждение о легкости выученного, суждение о выученном, метапамять, запоминание.

This paper reviews different metamemory judgments concerning to their underlying cognitive processes. Authors focus this research on investigation of Ease of Learning (EOL) judgments, immediate and delayed Judgment of Learning (JOL) extent to their underlying structure. As a result, in the current research we decided to study do EOLs and JOLs of word pairs under time pressure differ from those made without any time pressure with respect to the predictive validity of the EOLs and JOLs towards later cued recall and the underlying

basis of the judgments; and to investigate the intercorrelations between EOLs and immediate and delayed JOLs.

Keywords: *Ease of Learning (EOL), Judgment of Learning (JOL), metamemory, Learning.*

Метакогніція – досить широкий термін, який поєднує в собі і знання, і регуляцію, і контроль когнітивної активності [9]. Метапізнавальне знання стосується завдання, стратегій його вирішення та власних пізнавальних здібностей людей.

Метакогнітивні процеси відіграють значну роль в нашому повсякденному житті, контролюючи та управляючи різними аспектами нашої пам'яті. Моніторинг метапам'яті особистості визначається як процес структурування та збору інформації щодо репродуктивних можливостей нашої пам'яті у формі метакогнітивних думок (метапам'яттєвих суджень). Метакогнітивні судження стосуються обізнаності людей про можливості власної пам'яті.

При вивченні нового матеріалу ми зазвичай здійснюємо моніторинг нашого розуміння цього матеріалу і відповідно до цих знань регулюємо розподіл навчальних ресурсів. Коли ми намагаємося отримати інформацію з пам'яті, ми виносимо судження про те, що ми вже знаємо чи не знаємо. Ці знання про продуктивність нашої пам'яті сигналізують нам про те, що деяка інформація справді доступна в пам'яті, а ту інформацію, яку ми знаємо гірше, варто шукати далі. Д. Брейнсфорд [4], досліджуючи особливості метапам'яті студентів у рамках навчального процесу, умовно поділяв студентів на сильних та слабких. Сильні учні самі знають, що їм слід вивчити або зробити для того, щоб показати високий результат, вони здатні оцінювати, наскільки добре розуміють матеріал і володіють ним. Активні студенти частіше ставлять уточнюючі запитання і більш ефективно планують свою навчальну діяльність. Автор наголошує на важливості активного засвоєння матеріалу. Ініціативне відкладання інформації в пам'яті, і, як наслідок, подальше продуктивне відтворення, детермінує активне засвоєння матеріалу. Отже, досить актуальним є дослідження метапам'яттєвих суджень та системи передумов винесення цих суджень, з метою подальшої регуляції та контролю процесів запам'ятовування.

Виділяють декілька різновидів метакогнітивних суджень: судження про легкість вивчення (EOL), судження про вивчене (JOL), миттєві судження про вивчене (iJOL), відкладені судження про вивчене (dJOL), відчуття про знання (FOK) та інші. Одним із центральних питань сучасних зарубіжних метакогнітивних досліджень є те,

чи справді різні види метапам’яттєвих суджень мають одне й те ж когнітивне підґрунтя. Відзначимо недостатню кількість робіт, спрямованих на вивчення і JOL для неповторюваного матеріалу та дослідження базисних основ EOL. У вітчизняних психологічних дослідженнях вказана проблематика ще не вивчалася.

Метою статті є теоретико-експериментальне обґрунтування основ винесення метапам’яттєвих суджень EOL та JOL. Надалі ми розглядатимемо такі питання: У чому полягають EOL та JOL судження? Яка різниця між цими видами суджень? Які когнітивні процеси лежать в основі побудови EOL та JOL суджень?

Судження про легкість вивчення (EOL) – це судження, які людина робить перед безпосереднім вивченням матеріалу. Наприклад, коли ми розпочинаємо вивчати новий матеріал, ми оцінюємо – легко чи важко нам буде запам’ятати різні його частини. Процеси винесення суджень залежать від декількох чинників. Спочатку ми більш детально оцінюємо, наскільки знайомою є інформація, що вивчатиметься, тобто здійснюємо моніторинг щодо схожості нової інформації з тією, яку ми вже знаємо (або думаємо, що знаємо). Далі ми оцінюємо складність матеріалу, і лише потім зіставляємо всю цю інформацію з майбутньою перспективою її вивчення та відтворення.

Річардсон і Ейлебахер [36] показали, що судження EOL можуть диференціюватися залежно від складності матеріалу, що має запам’ятовуватися. Було встановлено, що судження EOL мають низький статистично значимий зв’язок з точністю відтворення матеріалу [28; 46].

У попередньому нашому дослідженні ми визначили, що судження EOL є менш прогностичними щодо майбутньої продуктивності пам’яті, аніж судження JOL, і це пояснюється тим, що мнемонічні передумови не є підґрунтям для суджень EOL [2].

Судження про вивчене (JOL) були досліджені широко, почасти, через їх центральну роль у моделі саморегульованого навчання [35; 39; 45]. JOL – це судження, що визначаються як передбачення здатності пам’яті відтворити вже вивчену інформацію в майбутньому. JOL – це судження, які люди роблять про те, як добре вони запам’ятали конкретну інформацію, це прогнози про ймовірність згадати цільову інформацію, за умови демонстрації стимульного матеріалу. Окрім того, JOL є передбаченням майбутнього відтворення після безпосереднього вивчення інформації, а не перед тим.

Дослідники JOL фокусують більше увагу на особливостях природи цих суджень. JOL базуються на основі різних сигналів, що на-

лежати безпосередньо як до процесів запам'ятовування, так і пригадування [25].

Сон і Меткалфе [43] у своїй роботі зазначають, що JOL, як і інші метапам'яттєві судження, включають два окремих етапи: (1) швидкий етап, що передує відтворенню, базується на оцінці знайомості стимульної інформації. У цьому процесі визначається, чи буде здійснюватися другий етап – пошук (2). Остання стадія оцінки, згідно з якою судження ґрунтуються на оцінці легкості знаходження цільової інформації, що запам'ятовувалася. Автори визначили, що судження JOL засновані лише на процесі пошуку цільової інформації. Таким чином, можна припустити, що однією із передумов побудови JOL суджень є процес пошуку інформації, що вже запам'яталася.

У когнітивно-психологічній літературі виділяють два види суджень JOL: миттєві (immediate JOL) та відкладені (delayed JOL). Існує думка, що відкладені судження dJOL ґрунтуються насамперед на спробі витягнення інформації з довготривалої пам'яті, у той час як миттєві iJOL судження не є такими [34; 40]. Це зумовлено тим, що миттєві судження iJOL стосуються оцінки, що здійснюється відразу ж після вивчення та стосується безпосередньо оперативного блоку пам'яті, де інформація ще перебуває в процесі обробки. Через це стимульна інформація, що використовується при побудові відкладених dJOL суджень, ймовірно, відрізняється від тієї, що використовується при побудові EOL суджень та миттєвих iJOL суджень.

Нельсон і Дунолскі [34] виявили, що JOL були дуже точними у тому випадку, коли вони були відстроченими, порівняно з тими, що здійснювалися безпосередньо після запам'ятовування. Навіть після короткої перерви респонденти точніше оцінювали те, наскільки добре вони щось вивчили. Таким чином, найкраща стратегія для запам'ятовування нового матеріалу матиме місце тоді, коли ми оцінюватимемо можливості нашої пам'яті після короткої перерви з вивчення інформації, і це будуть більш точні знання щодо продуктивності нашої пам'яті.

Меткалфе і Фінн [32] досліджували два когнітивні процеси, які, на їх думку, лежать в основі побудови відкладених суджень JOL: оцінка знайомості стимульної інформації і пошук цільової інформації. Перший процес – оцінка знайомості стимульної інформації відбувається дуже швидко. У роботі було продемонстровано, що при винесенні JOL суджень, швидкі JOL були реакцією лише щодо незнайомої стимульної інформації. І навпаки, якщо вони ґрунтувалися на пошуку цільової інформації – винесення JOL займало більше часу.

Автори запропонували дослідити обмежені та необмежені в часі судження. Прогностична валідність JOL суджень була вищою за умови необмеженості в часі для винесення відкладених JOL, ніж за умови їх обмеження в часі. Необмежені в часі JOL судження, порівняно із обмеженими в часі, показали більший коефіцієнт кореляції з показниками відтворення. Також обмежені в часі JOL судження були чутливими до маніпуляцій щодо зміни цільової інформації, у той час як необмежені в часі JOL судження були вибірково чутливими до експериментальних варіацій знайомості стимульної інформації.

Леонесіо і Нельсон [26] досліджували кореляційні зв'язки між EOL, відчуттям про знання (FOK) і JOL для повторюваного матеріалу. Вони виявили лише слабкий зв'язок між цими трьома видами метапам'яттєвих суджень та зробили висновок, що в їх основі лежать різні когнітивні процеси. Сила кореляційного взаємозв'язку JOL із судженнями EOL була більшою, аніж із FOK. Це стало підставою прийняття нами гіпотези про те, що миттєві судження іJOL матимуть помірно високий кореляційний зв'язок із судженнями EOL.

У результаті досліджень, у яких визначалася сила взаємозв'язку між EOL і JOL судженнями, в літературі з'явилися нові терміни: аналітичні та неаналітичні когнітивні процеси [5; 13; 15; 22; 25]. Згідно з Якобі і Брукс [12], аналітичний когнітивний процес передбачає свідоме, навмисне використання конкретних переконань та інформації з метою формулювання обґрунтованого припущення про власні знання. Неаналітичний когнітивний процес, навпаки, передбачає неявне застосування деяких глобальних, загальних, евристичних думок для винесення метакогнітивного рішення.

Коріат, Насінсон і Шакед [26] ввели терміни – інформаційно-обумовлені (ІВ) і засновані на досвіді (ЕВ) метакогнітивні судження, які практично відображають сутність аналітичних і неаналітичних процесів. Окремі відмінності між ІВ та ЕВ метакогнітивними судженнями були проілюстровані у дослідженні Коріат [25]. Перша відмінність – характер сигналів, які використовуються як базисна основа в побудові цих суджень. ІВ судження формуються щодо інформації, яка міститься в довготривалій пам'яті. На відміну від ІВ суджень, ЕВ судження базуються на досвіді навчання, запам'ятовування та прийняття рішення. На протигагу ІВ судженням, які є обґрунтованими оцінками, ЕВ судження приймаються швидше і автоматично, тут беруться до уваги суб'єктивні відчуття.

Зазначимо, що аналітичні й неаналітичні процеси та ІВ й ЕВ метакогнітивні судження за природою пояснюють ту ж саму суть. Тільки

Джакобі і Брукс вивчали це як процес, а Коріат та ін. розглядали це як вид суджень.

Отже в результаті теоретичного огляду досліджень Меткалф і Фінн [32], Якобі та Брукс [12], Коріат та ін. [25] ми припускаємо, що обмежені в часі JOL судження співвідносяться з неаналітичними судженнями (за пропозицією Якобі та Брукс), або навіть з ЕВ судженнями (за пропозицією Коріат та ін.), а необмежені в часі співвідносяться з аналітичними судженнями (за пропозицією Якобі та Брукс) або ІВ судженнями (за пропозицією Коріат та ін.).

Метакогнітивні думки залежать від різних чинників: характеристик самого матеріалу; від інформації, яка згадується протягом того, як робляться JOL; від упевненості індивіда в тому, що ця інформація збережеться у його пам'яті протягом тривалого часу і т. д. [25; 5; 13; 15]. Збереження інформації, або ж її утилізація, є одним із факторів передбачення точності відтворення інформації, що запам'ятовується [21].

Є дві основоположні теорії JOL суджень: утилізації стимульної інформації та доступу до сліду пам'яті.

Згідно з теорією доступу до сліду пам'яті [7; 17; 39], JOL судження засновані на прямому контролі сили сліду пам'яті на момент прийняття судження. Судження JOL є точними щодо подальшої продуктивності відтворення, оскільки вони чутливі до сили сліду пам'яті. Якщо це так, то будь-який чинник, який підвищує ступінь запам'ятовування, повинен мати аналогічний вплив і на JOL судження, і на відтворення [31]. Однак, відповідно до досліджень Коріат [25], кореляція між JOL судженнями і продуктивністю відтворення не є високою. По-перше, тому що JOL і пригадування здійснюються в різних часових проміжках. По-друге, продуктивність відтворення залежить від інших чинників, окрім доступу до слідів пам'яті.

Згідно з концепцією утилізації стимульної інформації, що була запропонована Ашер Коріат, було виокремлено такі основні передумови метакогнітивних суджень: внутрішні, зовнішні, та мнемонічні. Підхід щодо використання стимульної інформації дозволяє досягти більшої узгодженості у винесенні JOL суджень і відповідно сприяє підвищенню їх точності. Питома вага різних передумов при винесенні JOL суджень може відрізнятись, а також може змінюватися у процесі безпосереднього запам'ятовування інформації [25].

Розглянувши теоретичні аспекти досліджуваної теми, ми підійшли до двох основних питань стосовно метапам'ятєвих суджень: "Що є основою для EOL і JOL?" і "Чим зумовлена точність JOL суджень щодо майбутнього відтворення?".

Дослідження виконувалося на базі Національного університету “Острозька академія”, а саме його структурного підрозділу – Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології (НДЛКП). У проведенні експериментального дослідження безпосередньо використовувалися два персональних комп’ютери. Для вирішення завдань наукової роботи було застосовано комп’ютеризовані стимульні матеріали (програмне забезпечення E-Prime 2. 0).

Методика дослідження. Предметом дослідження цього експерименту є обмежені та необмежені у часі EOL і JOL судження та передумови їх винесення (зовнішні, внутрішні та мнемонічні).

Для дослідження зовнішніх, внутрішніх та мнемонічних передумов побудови метакогнітивних суджень ми ввели такі змінні, що відображали суть зазначених понять: внутрішні – характеристики самих слів, які надаватимуться для вивчення (конкретність, знайомість, асоціативна взаємопов’язаність), зовнішні – час, який надаватиметься для вивчення та оцінки важкості запам’ятовування.

Учасники. В експерименті взяли участь сорок україномовних студентів (32 жінки та 8 чоловіків; середній вік = 18,98 років, SD = 1,53). Учасники були поділені на дві експериментальні групи: Speeded (з обмеженнями у часі) (23 жінки та 7 чоловіків) та Unspeeded (без обмежень у часі) (29 жінок та 1 чоловік).

Матеріал дослідження. Усі стимули в експерименті були представлені на ПК, використовувалося програмне забезпечення E-prime 2,0. Стимульні матеріали являли собою 40 шведсько-українських пар слів (напр., влада – makt), що були спеціально розроблені і пропілотажовані з тим, щоб адекватно відображати такі характеристики: конкретність (напр., олень – hjort), знайомість (напр., міміка – mimik), схожість (напр., супутник – satellit). Комп’ютери презентували інструкції, експериментальний матеріал та фіксували усі отримані дані. Як дистрактор ми використовували анкету для заповнення індивідуальних даних та методику дослідження самооцінки особистості. Форма для тестування надавалася індивідуально кожному учасникові.

Процедура. Експеримент мав п’ять послідовних фаз. Перша фаза EOL, де респонденти ранжували слова-стимули щодо легкості запам’ятовування. Друга – респонденти запам’ятовували слова-стимули. Третя – учасники оцінювали, наскільки добре вони запам’ятали слова-стимули. Четверта – респонденти заповняли анкету. Остання – учасникам надавався тест для відтворення запам’ятовуваних слів із словом-стимулом. Методологічні деталі для кожної фази експерименту детально описані нижче.

Фаза EOL. Сорок шведсько-українських пар слів були представлені окремо, де до кожної пари слів учасники робили EOL. Причому, роблячи судження, учасники фокусували свою увагу на часі, що за умовою експерименту надаватиметься їм пізніше для вивчення цих слів (5 секунд або 10 секунд). В інструкції респонденти були поінформовані, що вони пізніше будуть запам'ятовувати ці пари слів. Запитання для отримання EOL було таким: “Наскільки Вам легко буде пригадати шведське слово, коли Ви побачите українське, якщо на його вивчення буде даватися 5 (10) секунд”. Учасники визначали свою оцінку в порядковій шкалі від 1 (дуже легко) до 6 (дуже важко), шляхом натискання відповідної позначки на моніторі комп'ютера за допомогою мишки. Порядок показу кожної пари слів-стимулів був випадковим для кожного учасника. Ця процедура тривала, доки 40 слів-стимулів не були оцінені. Учасники групи *Unspeeded* використовували стільки часу, скільки їм було потрібно. Учасники групи *Speeded* мали максимум 3 секунди для винесення суджень. Якщо вони відповідали надто повільно (більше ніж 3 секунди), програма автоматично висвітлювала застереження “Будь ласка, відповідайте швидше (Швидше, ніж 3 секунди)”.

Фаза запам'ятовування та миттєвих JOL. Перед початком учасники були проінструктовані про те, що вони запам'ятовуватимуть кожен пару слів окремо, і на наступному етапі вони відтворять друге слово з пари, після показу першого слова. Також респонденти були поінформовані, що вони матимуть лише 5 або 10 секунд для запам'ятовування кожної пари слів. Протягом фази запам'ятовування 40 шведсько-українських пар слів були представлені одні за одним у новому випадковому та індивідуальному порядку. Кожна пара слів була окремо розміщена по центру екрана монітора. 40 пар слів були поділені навпіл (для кожного респондента був індивідуальний поділ), 20 слів-стимулів були представлені протягом 5 с, а інші 20 протягом 10 с, відповідно до часу вказаного раніше у Фазі EOL. Порядок визначення часових проміжків був випадковим. Щоразу після демонстрації однієї пари слів для запам'ятовування, респонденти отримували завдання для винесення миттєвих JOL. Запитання для отримання JOL було таким: “Яка ймовірність того, що Ви пізніше відтворите шведський переклад українського слова?”. Оцінювання здійснювалось за порядковою шкалою від 1 (не впевнений) до 6 (впевнений), шляхом натискання відповідної позначки на моніторі комп'ютера за допомогою мишки. Порядок показу кожної пари слів-стимулів був випадковим для кожного учасника. Учасники групи *Unspeeded* ви-

користували стільки часу, скільки їм було потрібно. Учасники групи Speeded мали максимум 3 секунди для здійснення суджень. Якщо вони відповідали надто повільно (більше, ніж 3 секунди), програма автоматично висвітлювала застереження “Будь ласка, відповідайте швидше (Швидше ніж 3 секунди)”.

Фаза відкладені JOL. Після того, як усі пари слів були вивчені, учасники генерували відкладені JOL. Процедура винесення відкладених JOL була ідентичною до оцінки миттєвих JOL (див. Фаза запам’ятовування та миттєвих JOL), єдиною відмінністю було те, що цей вид метапам’яттєвих суджень мав актуалізований проміжок часу після безпосереднього запам’ятовування стимульної інформації.

Дистрактор. Основна функція цього етапу – відволікти увагу від попередніх фаз експерименту з метою актуалізації вивченої інформації для подальшого її відтворення. Як дистрактор було використано анкету, де респонденти надавали індивідуальну інформацію про себе (вік, стать та ін.) та методику на визначення рівня самооцінки особистості Дембо-Рубінштейн. Дані згідно з останньою не інтерпретувалися, оскільки це не було завданням дослідження. Усі учасники мали стільки часу, скільки це було необхідно для виконання завдання. У середньому виконання тесту зайняло 1,9 хв. ($SD = 0,84$).

Фаза відтворення. Тест для відтворення надавався відразу після закінчення заповнення опитувальника для визначення рівня самооцінки особистості. Учасники були проінструктовані записати шведське слово за умови показу українського. Для відповіді їм надавалося 25 секунд на кожну спробу.

Результати. Усі дані оброблялися за допомогою ANOVA, де статистично значимими визначалися ті результати p , що були нижчими рівня альфа 0,05. Усі обрахунки здійснювалися за допомогою коефіцієнта гамма-кореляції Гудман-Крускала, що є надійним статистичним виміром показників метапам’яті, а також використовувався ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена. Виміри кореляційних зв’язків були отримані відповідно для кожного значення окремо. Для виконання ANOVA, були задані ряди значень: Group (speeded/unspeeded) та StudyTime (5 с/10 с). Group визначалася як міжгруповий фактор, а StudyTime як внутрішньо груповий фактор. Суміжний аналіз для JOL, як внутрішньо груповий теж був включений як JOLtype (миттєві JOL та відкладені JOL).

Тривалість винесення відповіді EOL і JOL. Основною маніпуляцією цієї роботи було зіставлення інтуїтивних суджень з необмеженими в часі судженнями. Для того, щоб перевірити, чи була ця

маніпуляція вдало виконана, необхідно перевірити тривалість винесення цих видів суджень. Дані були введені так: Group x StudyTime поєднані в ANOVA зі значеннями тривалості відповіді для EOL як залежної змінної. Був знайдений основний ефект Group, $F(1,45) = 10,24$, $p = 0,00$. Як і очікувалося, група Speeded ($M = 2,17$ с, $SD = 1,12$) робили EOL статистично швидше, ніж група Unspeeded ($M = 4,26$, $SD = 2,67$). Це демонструє різницю, наскільки швидко респонденти в обох групах робили EOL судження як функцію маніпуляції для StudyTime. Не було знайдено статистично значимого зв'язку Group x StudyTime, та не знайдено жодного статистично значимого ефекту щодо StudyTime.

Схожа процедура була проведена для аналізу JOL як залежної змінної. Тривалість відповіді JOL, як внутрішньо групового фактора, введено як Group x StudyTime поєднання в ANOVA. Був знайдений основний ефект Group, $F(1,45) = 4,21$, $p = 0,05$. Як і очікувалося, група Speeded ($M = 1,64$ с, $SD = 0,58$) робили JOL швидше, ніж група Unspeeded ($M = 2,17$ с, $SD = 1,04$). Жодного статистично значимого ефекту щодо StudyTime не було знайдено. Отже, отримані дані підтверджують маніпуляцію з обмеженнями в часі.

Чи є EOL і JOL чутливими до часової диференціації запам'ятовування? Одним із завдань у цій роботі було дослідження зовнішніх сигналів (за Коріат) винесення суджень EOL і JOL. Зовнішні передумови були представлені в експерименті як час, що надавався для вивчення слів – одні протягом 5 секунд, а інші протягом 10 секунд. Дані були введені так: Group x StudyTime поєднані в ANOVA із значеннями EOL як залежної змінної. Не було знайдено жодного статистично значимого ефекту Group ($F < 1$), та StudyTime, жодного взаємозв'язку між досліджуваними факторами. Це означає, що групи Speeded та Unspeeded незалежно від того, які судження вони робили (EOL чи JOL), не використовували інформацію щодо того, скільки часу їм надаватиметься для запам'ятовування. Іншими словами, учасники не брали до уваги зовнішні сигнали під час винесення EOL.

Той же тип аналізу було використано для JOL, із врахуванням їх відповідного типу. Чи справді учасники при винесенні миттєвих JOL та відкладених JOL братимуть до уваги те, що одні пари слів будуть вивчатися протягом 5, а інші – протягом 10 секунд. Значення JOL введено як залежну змінну до Group x JOLtype x StudyTime в ANOVA. Не було знайдено жодного статистично значимого ефекту, жодного взаємозв'язку між досліджуваними факторами. Можна зробити висновки, що обидва типи JOL не є чутливими до цієї маніпуляції.

Внутрішньокореляційні зв'язки між метапам'яттєвими судженнями. У таблиці 1 показано значення коефіцієнту гамма-кореляції Гудман-Крускала між трьома видами метакогнітивних суджень відповідно до групового розподілу часової маніпуляції: speeded\unspeeded. Як бачимо, EOL набагато тісніше корелюють з iJOL в групі Unspeeded – показник становить 0,58 порівняно з 0,39 для групи Speeded. Відповідно можна припустити, що у випадку здійснення необмежених у часі суджень (аналітичних), зазначені метапам'яттєві судження мають більше спільного підґрунтя їх винесення порівняно із швидкими судженнями. Ті ж висновки ми можемо зробити щодо показників кореляції EOL із відкладеними JOL, що становить 0,41 в групі Speeded і 0,68 для групи Unspeeded. Схожа закономірність простежується при аналізі інтеркореляційних зв'язків між миттєвими й відкладеними судженнями JOL у групах speeded – 0,44 та unspeeded – 0,57. Подібні операціональні механізми винесення аналізованих видів суджень очевидно мають набагато сильніший прояв в умовах без обмеження часу.

Таблиця 1.
Значення гамма-кореляцій для метакогнітивних суджень
відповідно до групової маніпуляції часу винесення
метапам'яттєвих суджень: speeded\unspeeded

Значення	Speeded Group			Unspeeded Group		
	EOL	Миттєві JOL	Відкладені JOL	EOL	Миттєві JOL	Відкладені JOL
EOL	----- ---	0,39	0,41	-----	0,58	0,68
Миттєві JOL	0,39	----- ---	0,44	0,58	----- ---	0,57
Відкладені JOL	0,41	0,44	-----	0,68	0,57	-----

Примітка. Усі значення є статистично відмінними від нуля, $p < 0,05$

У результаті інтеркореляційного аналізу загальних показників метапам'яттєвих суджень (об'єднаних в обох групах) отримано такі дані: кореляційний зв'язок між EOL та миттєвими JOL становить 0,48, кореляційний зв'язок між EOL та відкладеними JOL становить 0,55, між миттєвими JOL та відкладеними JOL – 0,58. Якщо об'єднати мит-

теві та відкладені JOL, то кореляційний зв'язок між JOL та EOL становитиме 0,51. Як бачимо, показники сили кореляційного взаємозв'язку є помірними. Це говорить про те, що в основі аналізованих метакогнітивних суджень лежать схожі когнітивні процеси, проте не аналогічні. Дані також можуть інтерпретуватися так, що JOL будуються під впливом EOL, які робляться безпосередньо перед JOL. Це узгоджується з ідеєю, що EOL базуються на основі багатовимірної структури, яка складається з кількох компонентів. Однак ці базисні основи є досі недослідженими. Потрібно також зазначити, що кореляції не відрізняються в залежності від Study time (5с/10с), а також в залежності від Group, як це було проаналізовано з ANOVA.

Точність відтворення як функція часу запам'ятовування. Які пари слів запам'яталися краще, після запам'ятовування їх протягом 5 с чи 10 с? Щоб проаналізувати це, точність відтворення було задано так: Group x StudyTime поєднано в ANOVA. Не було знайдено статистично значимого ефекту Group, $F(1,45) = 1,96$, $p = 0,17$. Це означає, що між групами Speeded та Unspeeded немає відмінності в продуктивності виконання завдання. Це очікувані результати, оскільки час запам'ятовування не відрізнявся в обох групах. Однак не було знайдено статистично значимого ефекту щодо StudyTime ($F < 1$). Це означає, що запам'ятовування протягом 10 секунд не дало кращого ефекту при відтворенні, ніж запам'ятовування протягом 5 секунд. Проте було виявлено близькі значення до статистично значимих показників щодо взаємозв'язку Group x StudyTime; тут простежується статистично значима тенденція ($p < 0,10$). Респонденти групи Speeded краще запам'ятали пари слів після 10 секунд їх вивчення ($M = 0,39$, $SD = 0,17$), ніж після 5 секунд ($M = 0,35$, $SD = 0,23$). У групі Unspeeded, на відміну від попередньої, не виявлено різниці у відтворенні слів як функції 5 с ($M = 0,38$, $SD = 0,27$) чи 10 с ($M = 0,35$, $SD = 0,32$) їх вивчення.

Прогностична валідність метакогнітивних суджень. Цей аналіз досліджує прогностичну валідність EOL, що обраховується за допомогою коефіцієнта гамма-кореляції Гудман-Крускала. Дані були введені так: Group x StudyTime поєднані в ANOVA. Залежною змінною визначався коефіцієнт кореляції між EOL та точністю відтворення. Не було знайдено статистично значимого ефекту ні для Group ($F < 1$), ні для StudyTime ($F < 1$), жодного взаємозв'язку ($F < 1$). Загальна прогностична валідність для EOL становить 0,34.

Схожий аналіз був здійснений для визначення прогностичної валідності JOL, як залежної змінної. Дані були введені так: Group

x JOLtype x StudyTime поєднані в ANOVA. Не було знайдено статистично значимого ефекту ні Group ($F < 1$), ні StudyTime ($F < 1$), ні щодо JOLtype ($F < 1$), жодного взаємозв'язку ($F < 1$). Одним із важливих висновків у літературі є те, що прогностична валідність відкладених JOL статистично значимо відрізняється порівняно з миттєвими JOL. Згідно з нашими даними, загальний показник прогностичної валідності для миттєвих JOL становить 0,33, а для відкладених JOL 0,43, що є досить високим. У цілому прогностична валідність JOL є незалежною щодо часу, протягом якого робляться судження, часу запам'ятовування, і відстрочки, проте моніторинг студентами власних знань є досить точним. Це може бути прокоментоване тим, що EOL є менш передбачуваними у точності запам'ятовування, ніж dJOL, оскільки EOL не базуються на мнемонічних стимулах. Привертає увагу те, що EOL та миттєві JOL у дослідженні мають однакову прогностичну валідність.

Вплив знайомості, конкретності та асоціативної взаємопов'язаності слів на метапам'яттєві судження.

Одним із завдань роботи є дослідження впливу внутрішніх сигналів на винесення метапам'яттєвих суджень. Ця змінна була відображена в особливостях підібраної стимульної інформації, що запам'ятовувалася. Нагадаємо, що були використані такі характеристики стандартизованих шведсько-українських пар слів: коефіцієнт знайомості, конкретності та асоціативної взаємопов'язаності. Дані були введені так: Group x Study time поєднані в ANOVA з показником сили EOL як залежної змінної. Був знайдений ефект Group $F(1,45) = 24,40$, $p = 0,00$. Отож, ми можемо зробити висновок, що респонденти групи Unspeeded брали до уваги внутрішні стимули при здійсненні EOL: знайомість ($M = 0,15$, $SD = 0,22$), конкретність ($M = 0,14$, $SD = 0,26$) та асоціативна взаємопов'язаність ($M = 0,43$, $SD = 0,33$) краще, ніж респонденти групи Speeded: знайомість ($M = 0,10$, $SD = 0,09$), конкретність ($M = 0,09$, $SD = 0,06$) та асоціативна взаємопов'язаність ($M = 0,36$, $SD = 0,23$).

Так ж процедура аналізу була здійснена для iJOL. Дані були введені так: Group x Study time поєднані в ANOVA з показником сили iJOL як залежної змінної. Був знайдений ефект Group $F(1,45) = 37,03$, $p = 0,00$. Отож, ми можемо зробити висновок, що при винесенні iJOL респонденти групи Unspeeded брали до уваги внутрішні стимули: знайомості ($M = 0,14$, $SD = 0,36$), конкретності ($M = 0,12$, $SD = 0,32$) і асоціативної взаємопов'язаності ($M = 0,52$, $SD = 0,41$) краще, ніж респонденти групи Speeded: знайомість ($M = 0,08$, $SD = 0,43$), кон-

кретність ($M = 0,07$, $SD = 0,42$) та асоціативної взаємопов'язаності ($M = 0,40$, $SD = 0,60$).

Так ж процедура аналізу була здійснена для dJOL. Дані були введені так: Group x Study time поєднані в ANOVA з показником сили dJOL як залежної змінної. Не було знайдено статистично значимого ефекту Group ($F < 1$) щодо використання показників знайомості та конкретності у винесенні dJOL, проте знайдено значимий показник щодо асоціативної взаємопов'язаності $F(1,45) = 39,46$, $p = 0,00$. Отож, можемо зробити висновок, що респонденти групи Unspeeded при винесенні dJOL брали до уваги асоціативну взаємопов'язаність ($M = 0,49$, $SD = 0,66$) краще, ніж група Speeded ($M = 0,39$, $SD = 0,79$).

Загалом респонденти при здійсненні dJOL орієнтувалися на асоціативний взаємозв'язок між українським словом та його шведським аналогом (наприклад: міміка – mimik) Цей висновок підтверджується таким результатом аналізу значень гамма-кореляції метапам'яттєвих суджень із показниками внутрішніх сигналів (див. Таблиця 2). Привертає увагу те, що асоціативний взаємозв'язок між парами слів брався до уваги респондентами більшою мірою при винесенні миттєвих JOL, ніж EOL. Загальним підсумком є те, що внутрішні сигнали, тобто інформація, що стосується характеристик запам'ятовуваного матеріалу, береться до уваги при винесенні метапам'яттєвих суджень та входить у передумови їх побудови.

*Таблиця 2.
Значення гамма-кореляції метапам'яттєвих суджень
із показниками внутрішніх стимулів*

Значення	EOL	Миттєві JOL	Відкладені JOL
Знайомість	0,13	0,11	0,11
Конкретність	0,11	0,09	0,14
Асоціативна взаємопов'язаність	0,39	0,46	0,44

Примітка. Усі значення є статистично відмінними від нуля, $p < 0,05$

Обговорення. Теоретичною підставою проведення нашого експериментального дослідження стали роботи зарубіжних учених, які досліджували метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі: Джакобі і Брукса, які запропонували поняття “аналітичні та неаналітичні когнітивні процеси”; Коріат, Насінсон та

Шейкда, які ввели поняття “інформаційно-обумовлених” та “заснованих на досвіді” метакогнітивних суджень. Ми базувалися на виокремлених Коріат сигналах, або підґрунтях суджень, а саме: внутрішніх, зовнішніх та мнемонічних.

У результаті проведення експериментального дослідження було встановлено, що метакогнітивні судження базуються на багатофакторних структурах.

Отримані нами дані щодо прогностичної валідності метакогнітивних суджень дещо розходяться з результатами, отриманими Коріат [22]. У всіх чотирьох експериментах згаданого дослідника JOL високо корелювали зі складністю стимульної інформації для запам'ятовування. Тобто врахування цього чинника сприяє діагностуванню продуктивності майбутнього відтворення вивченої інформації. Згідно з нашими результатами, оцінка легкості процесу запам'ятовування не здійснювала суттєвого впливу на винесення метапам'яттєвих суджень. Іншими словами, інформація щодо складності стимульних слів не враховувалась респондентами при винесенні метапам'яттєвих суджень.

Помірний кореляційний зв'язок, отриманий нами між судженнями JOL та EOL, дає підставу говорити, що вони є взаємопов'язаними. Отже, ми можемо поділяти припущення Арбукла та Каді, що підґрунтям для JOL виступають EOL, які робляться раніше. Це може відбуватися у формі дублювання одних суджень іншими, оскільки у той момент, коли досліджуваний робить JOL, він, фактично, може пам'ятати свої попередні EOL.

Вищий, порівняно з нашими даними, кореляційний зв'язок між EOL та JOL, отриманий у дослідженні Нельсона і Леонесіо [27], може бути пояснений тим, що згадані автори отримували JOL для повторюваного матеріалу, чого не передбачав наш експеримент.

Прогностична валідність EOL суджень не відрізняється у розрізі фактору часу (10 секунд та 5 секунд для запам'ятовування). Це свідчить про те, що при винесенні суджень EOL досліджувані не враховували зовнішні сигнали (за Коріат).

Підґрунтям для EOL є лише внутрішні передумови, тобто студенти, оцінюючи можливості власної пам'яті, звертають увагу лише на характеристики стимульного матеріалу (насамперед асоціативні взаємозв'язки), що відповідає дослідженням Коріат та Меткалфе [22, с. 32].

Ми з'ясували, що респонденти фактично не використовували зовнішні сигнали при винесенні EOLs і JOLs, що узгоджується з проаналізованими нами теоріями метапам'яті. Наприклад, Коріат (1997)

показав, що люди не беруть до уваги зовнішні сигнали при прийнятті JOL, а більшою мірою зосереджуються на внутрішніх або мнемонічних сигналах. У літературі також було показано, що стратегія “поєднаності часу” (наприклад, запам’ятовування протягом 10 секунд) програє порівняно із стратегією інтервального повторення (вивчення протягом 5 секунд, роблячи невелику перерву, і знову вивчення протягом 5 с).

Відкладені JOL в групі Unspeeded вищою мірою корелюють з EOL, аніж із миттєвими JOL. Це неочікуваний результат, оскільки EOL більшою мірою спираються на внутрішні сигнали, а відкладені JOL на діагностичні спроби пошуку уже збереженої інформації.

Порівнявши обмежені та необмежені в часі EOL і JOL, ми виявили статистично значимі відмінності продуктивності пам’яті як функції часу. Подальший аналіз інтеркореляції метапам’яттєвих суджень у розрізі груп speeded/uspeeded, засвідчив, що використання швидких висновків, які більшою мірою ґрунтуються на інтуїтивних, евристичних знаннях, є непродуктивним і менш діагностичним щодо майбутнього відтворення. І навпаки, аналітичні судження з врахуванням внутрішніх характеристик стимульного матеріалу є більш діагностичними.

Таким чином адекватні прогнози щодо продуктивності власної пам’яті доцільно будувати за умов чіткої аналітичної діяльності, шляхом здійснення умовиводів щодо інформації, яка запам’ятовується. Враховуючи те, що респонденти не брали до уваги зовнішні сигнали, можна говорити про те, що люди не схильні співвідносити часовий еквівалент із кількістю інформації, що необхідно запам’ятати. Відповідно, це може бути основною причиною невдалого розподілу навчальних ресурсів при засвоєнні чи опрацюванні інформації, що запам’ятовується, і, як наслідок, є причиною поганої відтворюваності.

Перспективами дослідження є подальше вдосконалення використання такої незалежної змінної експерименту, як зовнішні сигнали, а також застосування стратегії “інтервального повторення”, яка згідно з Коріат є однією з кращих для простежування впливу цього фактора на метапам’яттєві судження.

Література:

1. Джонсон У. Ф. (2009). Використання методу багатофакторного шкалювання у дослідженні основного принципу суджень про легкість вивчення. Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск “Сучасні дослідження когнітивної психології”. – Випуск 12, 22-37.
2. Волошина В. О. Особливості метакогнітивних суджень студен-

тів та їхній взаємозв’язок із самооцінкою/Студентські наукові записки. Серія “Соціально-політичні науки”/[укл. А. І. Рибак]. – Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2011. – Вип. 3. – С. 241 – 255.

3. Begg, I., Duft, S., Lalonde, P., Melnick, R., & Sanvito, J. (1989). Memory predictions are based on ease of processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 610-632.

4. Bransford, J. D., Franks, J. J., Morris, C. D., Stein, B. S. (1979). Some general constraints on learning and memory research. *Cermak & Craik*. 331-354.

5. Brown, N. R., & Siegler, R. S. (1993). Metrics and Mappings: A framework for understanding real-world quantitative estimation. *Psychological Review*, 100, 511-534.

6. Carroll, M., & Nelson, T. O. (1993). Effects of overlearning on the feeling of knowing are more detectable in within-subject than in between-subject designs. *American Journal of Psychology*, 106, 227-235.

7. Cohen, R. L., Sandler, S. P., & Keglevich, L. (1991). The failure of memory monitoring in a free recall task. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 523-538.

8. Dunlosky, J., & Nelson, T. O. (1992). Importance of the kind of cue for judgments of learning (JOLs) and the delayed-JOL effect. *Memory & Cognition*, 20, 373-380.

9. Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, Jr., & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-33.

10. Gardiner, J. M., Ramponi, C., & Richardson-Klavehn, A. (1998). Experiences of remembering, knowing, and guessing. *Consciousness & Cognition*, 7, 1-26.

11. Gardiner, J. M., Ramponi, C., & Richardson-Klavehn, A. (2002). Recognition memory and decision processes: A meta-analysis of remember, know, and guess responses. *Memory*, 10, 83-98.

12. Jacoby, L. L., & Brooks, L. R. (1984). Nonanalytic cognition: Memory, perception and concept learning. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 18, pp. 1-47). New York: Academic Press.

13. Jacoby, L. L., & Kelley, C. M. (1987). Unconscious influences of memory for a prior event. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 314-336.

14. Kelemen, William L.; Weaver, Charles A. (1997). Enhanced memory at delays: Why do judgments of learning improve over time? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol 23(6), 1394-1409.

15. Kelley, C. M., & Jacoby, L. L. (1996). Adult egocentrism: Subjective experience versus analytic bases for judgment. *Journal of Memory and Language*, 35, 157-175.

16. Kimball D. R., Metcalfe J. (2003). Delaying judgments of learning affects memory, not metamemory. *Memory & Cognition*, 31 (6), 918-929.

17. King, J. F., Zechmeister, E. B., & Shaughnessy, J. J. (1980). Judgments of knowing: The influence of retrieval practice. *American Journal of Psychology*, 93, 329-343.

18. Kollers P. A. & Paley S. R. (1976). Knowing not. *Memory & Cognition*, Volume 4, Number 5, Pages 553-558

19. Koriat A., Bjork R. A., Sheffer L., & Bar, S. K. (2004). Predicting one's own forgetting: The role of experience-based and theory-based processes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 643-656.

20. Koriat A., Levy-Sadot R. (1999). Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge Dual-process theories in social psychology. In S. Chaiken, & Y. Trope (Eds.). New York: Guilford Press, 483-502.

21. Koriat, A. (1993). How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 100, 609-639.

22. Koriat, A. (1994). Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. In J. Metcalfe & P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 115-135). Cambridge, MA: MIT Press.

23. Koriat, A., & Goldsmith, M. (1996). Monitoring and control processes in the strategic regulation of memory accuracy. *Psychological Review*, 103, 490-517.

24. Koriat, A., & Levy-Sadot, R. (1999). Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge. In S. Chaiken, & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 483-502). New York: Guilford Press.

25. Koriat, A., (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 349-370.

26. Koriat, A., Nussinson, R., Bless, H., & Shaked, N. (2008). Information-based and experience-based metacognitive judgments: Evidence from subjective confidence. In J. Dunlosky, & R. A. Bjork (Eds.), *A handbook of memory and metamemory* (pp. 117-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

27. Leonesio, R. J., & Nelson, T. O. (1990). Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects-of memory? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 464-470.

28. Lippman, L. G., & Kintz, B. L. (1968). Group predictions of item differences of CVC trigrams. *Psychonomic Science*, 12, 265-26.

29. Maki, R. H. (1998). Test predictions over text material. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 117-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

30. Matvey, G., Dunlosky, J. & Guttentag R. (2001). Fluency of retrieval at study affects judgments of learning (JOLs): An analytic or nonanalytic basis for JOLs? *Memory & Cognition*, 29 (2), 222-233

31. Mazzoni, G., & Nelson, T. O. (1995). Judgments of learning are affected by the kind of encoding in ways that cannot be attributed to the level of recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 21, 1263-1274.

32. Metcalfe J., Finn B. (2008). Familiarity and Retrieval Processes in Delayed Judgments of Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 34, No. 5, 1084–1097

33. Nelson T. O., Dunlosky J., Graf A. and Narens L. (1994) Utilization of Metacognitive Judgments in the Allocation of Study During Multitrial Learning. *Psychological Science*. 5, 207-213.

34. Nelson, T. O., & Dunlosky, J. (1991). When people's judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: The "delayed-JOL effect." *Psychological Science*, 2, 267-270.

35. Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 26, pp. 125-123). San Diego, CA: Academic Press.

36. Nelson, T. O., Gerler, D., & Narens, L. (1984). Accuracy of feeling-of-knowing judgment for predicting perceptual identification and relearning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 282-300.

37. Overschelde J. P., Nelson T. O. (2006). Delayed judgments of learning cause both a decrease in absolute accuracy (calibration) and an increase in relative accuracy (resolution). *Memory & Cognition*, 34 (7), 1527-1538.

38. Richardson, J., & Erlebacher, A. (1958). Associative connection between paired verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 56, 62-69.

39. Schwartz, B. L. (1994). Sources of information in metamemory: Judgments of learning and feeling of knowing. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1, 357-375.

40. Sikström, S., & Jönsson, F. (2005). A Model for Stochastic Drift in Memory Strength to Account for Judgments of Learning. *Psychological Review*. 112, 932-950.

41. Simon D. A., & Bjork R. A. (2001). Metacognition in motor learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, – P. 907–912.

42. Son L. K., & Metcalfe J. (2000). Metacognitive and Control Strategies in Study-Time Allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol. 26, No. 1, 204-221.

43. Son L. K., & Metcalfe J. (2005). Judgments of learning: Evidence for a two-stage process. *Memory & Cognition*. Vol., 6, 1116-112.

44. Thiede K. W., Anderson C. M., Therriault D. (2003). Accuracy of Metacognitive Monitoring Affects Learning of Texts. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 1, 66–73.

45. Thiede, K. W., Dunlosky, J. (1999). Toward a general model of selfregulated study: An analysis of selection of items for study and self-paced study time. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 25, 1024-1037.

46. Underwood, B. J. (1966). Individual and group predictions of item difficulty for free learning. *Journal of Experimental Psychology*, 71, 673-679.

47. Weaver, Ch. A. & William L. Kelemen, W. L. (1997). Judgments of learning at delays: shifts in response patterns or increased metamemory accuracy? *Psychological Science*, 4, 317-321.

Волошинська Л. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ТА ВАЛЕОНАСТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті подано результати теоретичного аналізу понять ставлення до здоров'я особистості, валеонастановлення, аналіз їх зв'язку. Показана роль валеонастановлення у формуванні позитивного емоційно-ціннісного ставлення до здоров'я.

Ключові слова: ставлення до здоров'я, валеонастановлення.

В статті представлені результати теоретичного аналізу понять отношение к здоровью личности, валеоустановка, анализ их связи. Показана роль валеоустановки в формировании положительного эмоционально-ценностного отношения к здоровью.

Ключевые слова: отношение к здоровью, валеоустановка.

In this article we present the results of the analysis theoretical concepts attitude to health, valeo-adjustment, analysis of their relationship. The role of valeo-adjustment in the formation of a positive emotional-valuable attitude to health was shown.

Key words: attitude to health, valeo-adjustment.

Ставлення до здоров'я є однією з найважливіших психологічних особливостей, оскільки визначає умови протікання усієї життєдіяльності особистості. Проблема визначення конструкту “ставлення до здоров'я особистості” на сьогодні залишається нагальною науковою проблемою, що обумовлює актуальність поданого теоретичного аналізу.

Мета дослідження – узагальнити та систематизувати теоретичні підходи до визначення компонентів ставлення до здоров'я та його зв'язку з валеонастановленням.

Ставлення особистості до здоров'я є похідним поняттям від самовідношення, яке виступає інтегральною особливістю психічного буття особистості. Слід зазначити, що в науковій літературі поняття ставлення до себе має певні термінологічні розбіжності у визначенні. У вітчизняній психології ставлення до себе розглядається як само-

повага в дослідженнях Ю. Є. Альошиної та Л. Я. Гозмана, І. С. Кона, В. В. Століна, як самоприйняття за О. М. Дубовською, М. В. Кроз, В. В. Століним, С. Р. Пантилеевим, як самоцінність за М. С. Каганом, А. М. Еткінд, а також як емоційно-ціннісне ставлення до себе І. І. Чесноковою. Окрім зазначених термінів, трапляються ототожнення ставлення до себе із самосприйняттям, аутосимпатією, самовідношенням та самолюбством.

У зарубіжній психології використовуються такі терміни, як самовідношення (self-regard), самоповага та самооцінка (self-esteem), самопочуття (self-feeling), любов до себе (self-love), самоприйняття (self-acceptance), самовідношення чи установка на себе (self-attitude), публічна самооцінка (self-evaluation), самоідентичність (self-identity) тощо.

На думку таких авторів, як Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, В. Сатир, М. А. Хазанова, К. Роджерс, лише високий рівень самоприйняття обумовлює позитивне ставлення до інших. Самолюбство, на думку К. А. Абульханової-Славської, є певним інтегральним особистісним утворенням, яке одночасно виражає рушійну силу “Я”, його активний аспект, однак не замкнено на собі та для себе, а як засіб співвіднесення особистості з іншими [1, с. 104-108].

В. Сатир, С. Г. Пантелеєв, В. В. Столін визначають самоцінність як почуття цінності своєї особистості, почуття власної гідності, сили свого “Я”, що характеризується довірою власним почуттям, вірою у себе та свої можливості, відкритістю.

Позитивне ставлення особистості до свого здоров’я визначається емоційно-ціннісним ставленням до себе. На проблему позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе звертало увагу багато авторів. Складність феномена емоційно-ціннісного ставлення до себе пояснює В. В. Столін [8], визначаючи такі аспекти:

- емоційно-ціннісне ставлення до себе є інтегральною характеристикою особистості, інтегральним особистісним смислом;
- емоційно-ціннісне ставлення до себе має важливе значення для підтримки психологічного комфорту та здоров’я особистості;
- емоційно-ціннісне ставлення до себе пов’язано з пізнанням інших людей та стосунків з ними, із віком міра розвитку самосвідомості визначає зміст пізнання інших;
- таке ставлення пов’язане з оцінками, ставленням оточення – як конкретних людей, так і узагальнених “інших” у вигляді норм та цінностей;
- емоційно-ціннісне ставлення проявляється не тільки безпосередньо як переживання власного “Я”, але й опосередковано – у вигляді ставлення до інших та очікуваних ставлень до себе.

Ступінь наукової розробки проблеми ставлення до здоров'я особистості подано у дослідженнях Р. А. Березовської, С. Д. Дерябо, В. А. Левіна, В. М. Кабаєвої, В. А. Ясвіна.

В. М. Кабаєва [6] наводить критерії та показники ставлення особистості до здоров'я. Автором визначено психодинамічний, потребнісно-мотиваційний, інструментальний, когнітивний та продуктивно-результативний критерії ставлення до здоров'я, які по суті є компонентами ставлення до здоров'я.

До психодинамічного критерію В. М. Кабаєва зараховує особистісну тривожність, темперамент та астеничні стани.

Потребнісно-мотиваційний компонент ставлення до здоров'я включає самооцінку власного здоров'я, готовність до саморозвитку, структуру мотивів ставлення до здоров'я та до здорового способу життя, а також аксіологічний компонент, що полягає у цінності власного “Я” індивіда та цінності “Я” інших. Потребнісно-мотиваційний критерій дозволяє аналізувати динамічні фактори особистості. Мотиваційний компонент ставлення виконує роль сполучної ланки між когнітивним і поведінковим компонентами ставлення до здоров'я. Завдяки сформованості мотивації засвоєння змісту понять “здоров'я”, “здорового способу життя”, компонентів та їх складових, що реалізуються в поведінці. Але роль мотиваційного компонента є значнішою, ніж просто регуляція взаємозв'язку “знання” – “поведінка”, оскільки пов'язана з внутрішнім прийняттям цінності здоров'я та визначенням ступеня активності в збереженні і розвитку власного здоров'я.

Інструментальний компонент (критерій) передбачає володіння рефлексією як засобом самопізнання.

Потребнісно-мотиваційний та інструментальний компоненти В. М. Кабаєва включила до інтегративно-особистісного рівня ставлення до свого здоров'я. Автор підкреслює визначну роль цих компонентів у формуванні ставлення до свого здоров'я особистості.

Когнітивний критерій передбачає певну пізнавальну активність особистості.

Продуктивно-результативний критерій включає суб'єктивну оцінку ефективності збереження власного здоров'я, індивідуальну успішність у фізичному та духовному самовдосконаленні, інтенсивність вчинків та практичних дій, спрямованих на піклування про своє здоров'я.

В. А. Ясвін визначив чотири компоненти параметру ставлення до здоров'я: емоційний, когнітивний, практичний та вчинковий (поведінковий) [9].

Така модель була покладена в основу методики дослідження ставлення до здоров'я С. Д. Дерябо, В. А. Левіна [5]. Автори подали зміст кожного з компонентів ставлення до здоров'я. Так, емоційний компонент передбачає афективне забарвлення "еталонів" естетичного, етичного та вітального характеру, що обумовлюють ставлення особистості до свого здоров'я. Емоційний компонент ставлення до здоров'я проявляється в естетичному та етичному задоволенні від здорового організму, підвищеної чутливості до чуттєво-виразних елементів, свободі від неадекватних соціальних естетичних стереотипів, чуйності до власних вітальних виявлень та вітальних потреб інших людей. Такі емоційні прояви реалізуються через емпатію та ідентифікацію особистості.

Погляди С. Д. Дерябо, В. А. Левіна на зміст когнітивного компоненту ставлення до здоров'я в цілому відповідають концептуальним уявленням В. М. Кабаєвої [6]. Автори розуміють цей конструкт як готовність та прагнення отримувати, шукати та перероблювати інформацію у питаннях здоров'я та здорового способу життя, особливу "інформаційну сензитивність" до цієї теми.

Практичний компонент проявляється в готовності та прагненні до реальної практичної діяльності щодо свого здоров'я особистості.

Вчиноковий компонент включає вчинки особистості щодо зміни оточення відповідно до свого ставлення до здоров'я.

Р. А. Березовська [3] визначає такі чинники ставлення до здоров'я: когнітивний, емоційний, поведінковий, ціннісно-мотиваційний.

Під когнітивним чинником автор розуміє наявність знань особистості про стан свого здоров'я та життєдіяльності, про вплив негативних та позитивних факторів на здоров'я особистості.

Емоційний чинник передбачає переживання та почуття особистості щодо стану свого здоров'я, особливості емоційних станів, зумовлені поліпшенням чи погіршенням стану свого здоров'я.

Поведінковий чинник розглядає поведінку особистості, пов'язану із здоров'ям, міру схильності особистості до здорового способу життя, особливості поведінки особистості у випадку погіршення стану здоров'я.

Ціннісно-мотиваційний чинник визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних та інструментальних цінностей особистості, характеризує мотивацію особистості до здорового способу життя, пояснює причини недостатнього піклування про своє здоров'я.

Компоненти ставлення до здоров'я особистості певною мірою визначені сукупністю складових потенціалів, що забезпечують здоров'я особистості. Виходячи з концепції потенціалу особистості К. Роджерса, холистичного підходу в психології здоров'я, компетентного підходу до особистості, В. А. Анан'єв [2] пропонує суму потенціалів здоров'я:

- потенціал розуму (інтелектуальний аспект здоров'я), який передбачає здібність людини розвивати свій інтелект та вміння ним користуватись, вміння набувати нові знання;

- потенціал волі (особистісний аспект здоров'я), характеризується здатністю особистості до самореалізації, вміння ставити цілі та досягати їх;

- потенціал почуттів (емоційний аспект здоров'я), що передбачає емоційну конгруентність, тобто здатність особистості конгруентно виражати свої почуття, розуміти почуття інших людей;

- потенціал тіла (фізичний аспект здоров'я), тобто здатність розвивати фізичну складову тіла, усвідомлювати власну тілесність;

- суспільний потенціал (соціальний аспект здоров'я), який передбачає здатність особистості адаптуватись до соціальних умов, прагнення особистості до підвищення свого культурного рівня, оволодіння комунікативною компетентністю;

- креативний потенціал (творчий аспект здоров'я), що характеризується здатністю до творчої активності та самовираження;

- духовний потенціал (духовний аспект здоров'я) як здатність особистості розвивати духовну природу, втілювати найвищі цінності.

Таким чином, ставлення до здоров'я характеризується системою компонентів, які обумовлюють готовність особистості до здорового способу життя. Зміст представлених компонентів ставлення до здоров'я залежить від наявності та характеру валеонастановлення (валео – здоров'я, настановлення – готовність діяти у певному напрямку).

Валеонастановлення – компонент спрямованості особистості, який відповідає за підтримку здоров'я та подолання хвороби і характеризується готовністю до певного способу сприйняття, ставлення та реагування в ситуаціях, які стосуються здоров'я людини.

Валеонастановлення є інтегральним утворенням, яке об'єднує когнітивні (уявлення про здоров'я і хворобу), емоційні (ставлення до проблем здоров'я та хвороби) та поведінкові (моделі поведінки, спрямовані на підтримку здоров'я та подолання хвороби) компоненти психіки, що визначають індивідуальну феноменологію здоров'я.

Як аттитюд (соціальне настановлення) валеонастановлення має три компоненти і є біполярним, а саме, включає настановлення щодо здоров'я та хвороби. У своїх дослідженнях О. С. Васильєва та Ф. Р. Філатов [4] виділили та охарактеризували чотири типи валеонастановлення.

1. Ресурсний – передбачає орієнтацію на самостійне дотримання засад здорового способу життя. Когнітивний компонент відрізняється повнотою та диференційованістю уявлень як про здоров'я, так і про хворобу. Емоційний компонент обумовлений більше внутрішньо особистісними чинниками, ніж зовнішніми стимулами; не залежний від позиції значущих інших. Йому відповідає позитивна налаштованість на власну активність, як фізичну так і духовну, творчу, інтелектуальну. Поведінковий компонент характеризується активністю як у подоланні хвороби та підтримці власного здоров'я, так і в сприянні створенню загальної здорової атмосфери у сім'ї, в колективі, в суспільстві загалом.

2. Маніпулятивний тип валеонастановлення відрізняється тим, що власне самопочуття є засобом впливу на інших. Когнітивний компонент відрізняється тим, що уявлення про хворобу більш диференційовані. Емоційний компонент характеризується тим, що позитивне налаштування залежить від регламентації значущих інших, ставлення до власного здоров'я та відрізняється пасивністю. У поведінці часто відзначаються захисні реакції, агресивні тенденції та демонстративні стратегії.

3. Підтримуючий тип валеонастановлення базується на прагненні отримати допомогу одного з членів сім'ї. Когнітивний компонент характеризується недостатньою сформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, їх фрагментарністю. Емоційний компонент характеризується тим, що настрої залежить більшою мірою від емоційного стану значущих інших, а не від позитивного підкріплення чи відсутності негативних дій з боку інших. У поведінці необхідність турбуватися про іншого стає основною умовою активізації ресурсів.

4. Дефіцитарний тип валеонастановлення. Поряд з несформованістю уявлень про здоровий спосіб життя відзначається залежність емоційного компонента від позитивної стимуляції з боку значущих інших, загальна пасивність щодо здоров'я та хвороби, а також наявність страхів, підвищена тривожність, та якщо в емоційному плані до власного здоров'я проявляється індивідуальна своєрідність, то когнітивний і поведінковий компоненти є інтерперсональними феноменами, оскільки їх зміст визначається характером розповсюджених соціальних уявлень.

Серед перелічених типів саме ресурсний тип валеонастановлення відрізняє ту особистість, яку К. Роджерс [7] назвав повноцінно функціонуючою людиною.

Таким чином, можна дійти висновку, що валеонастановлення є чинником формування позитивного ставлення до здоров'я особистості, тому перспективним напрямом дослідження можна визначити подальшу операціоналізацію конструкту валеонастановлення.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности: [Сб. статей] / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981.

2. Ананьев В. А. Психология здоровья. / Ананьев В. А. // Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.

3. Березовская Р. А. Отношение менеджеров к своему здоровью как фактору профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Р. А. Березовская. – СПб., 2001. – 232 с.

4. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Васильева О. С., Филатов Ф. Р. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 352 с.

5. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология: Учеб. Пособие для студентов вузов / Дерябо С. Д., Ясвин В. А. – Ростов н/Д. : Феникс, – 1996. – 476 с. :ил.

6. Кабаева В. М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: дис. ... канд. психол. наук / Кабаева В. М. – М. : РГБ, 2003.

7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. – М. : Прогресс, 1994. С. 234-247.

8. Столин В. В. Исследование эмоционально – ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / Столин В. В. // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – Т. 2. – С. 104-117.

9. Ясвин В. А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе / Ясвин В. А. // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 70 -73.

Глухова О. Г.

ІДЕАЛЬНЕ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНА МОДЕЛЬ СВІДОМОСТІ

У статті розглядається проблема ідеального у філософії і психології, історія розвитку питання у суміжних дисциплінах, соціокультурні механізми розвитку ідеального.

Ключові слова: ідеальне, свідомість, соціокультурна еволюція людства, народна творчість.

В статье рассматривается проблема идеального в философии и психологии, история развития вопроса в смежных дисциплинах, социально-культурные механизмы развития идеального.

Ключевые слова: идеальное, сознание, социо-культурная эволюция человечества, народное творчество.

This article considers the problem of ideal in philosophy and psychology, history of the development of this question by the other sciences, social cultural ideal's development mechanisms.

Keywords: ideal, consciousness, as social cultural evolution of humanity, national art.

Проблема ідеального є однією з найбільш складних і не вивчених проблем в філософії та науці, оскільки стосується таких питань, як психіка, свідомість, несвідоме. Актуальність теми прихована в її величезному науковому потенціалі і практичній цінності для всіх видів сучасного знання і людської практики. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – у загальних рисах дати всі необхідні дефініції ідеального і пов'язаних з ним категорій. Завдання роботи – розкрити гносеологічні корені і показати евристичний потенціал ідеального в системі наук в цілому і психології, зокрема.

Перш ніж підходити до вивчення заявленої нами проблеми, нагадаємо про те, що в ідеального давня і дуже багата наукова історія, що налічує близько трьох тисячоліть. Так, в історії філософії і науки особливий слід у вивченні проблеми ідеального залишив К. Маркс і філософи до нього: лівія Демокрита – Спінози – Дідро – Фейєрбаха; французькі матеріалісти (Кабаніс, Ламетрі); вульгарний матеріалізм

(Бюхнер, Фогт, Мелешотт); філософський емпіризм (Локк, Берклі, Юм і їх спадкоємці) та ін. До сучасних дослідників цієї проблеми належать: Д. І. Дубровський, Е. В. Ільєнко, М. А. Ліфшиц, Л. А. Абрамян, Е. Г. Классен, А. В. Соколов, В. С. Тюхтін, А. Д. Майданський, І. С. Нарський, С. М. Найдєнкова, В. В. Бичкова, А. Ф. Лосєва та ін. Ця проблема тісно пов’язана з дослідженнями фізіологів і психологів М. І. Сєченова, І. П. Павлова, М. Г. Ярошевського, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. Н. Леонтєва, А. Р. Лурія, А. В. Запорожець [3, с. 198].

Проблема ідеального в сучасній вітчизняній філософії представлена низкою авторів, таких як: Г. Н. Дреп, В. В. Орлов, Д. В. Пивоваров, К. Н. Любутін, В. С. Барулина, Т. С. Васильєва, А. Н. Кобло, Н. Б. Оконська, А. В. Ласточкін, О. А. Барт, І. С. Утробіна та ін.

Свого часу Е. В. Ільєнков про ідеальне сказав так: “Ідеальне” або “ідеальність” явищ – занадто важлива категорія, щоб поводитись з нею бездумно і необережно” [6, с. 18]. “Ідеальне” – це відображення дійсності у формах духовної діяльності, здатність людини духовно-явним чином відтворювати річ.

Сучасна наукова концепція ідеального спочатку виникла не в філософії, а в психології, у рамках марксистської методології. Л. С. Виготський створює теорію психіки, яка згодом отримує назву “соціо-культурної” або “культурно-історичної” [10, с. 499]. Пересмислюючи шекспірівського “Гамлета”, він пише: “Художній твір, раз створений, відривається від свого творця” і “живе своїм самостійним життям як “жива форма” [10, с. 338]. Надалі “жива форма” театральної дії трансформується в соціальну форму розвитку мислення. З’являється нова формула: “. . . рух процесу розвитку дитячого мислення відбувається не від індивідуального до соціалізованого, а від соціального до індивідуального” [2, с. 58]. Можна сказати, що саме ідеальне, взяте в історико-філософському і проблемному аспекті, Л. С. Виготський не розглядає, але впритул підходить до його визначення через концепцію діяльності. Згодом саме діяльнісний підхід до ідеального в психології сформульований учнями Л. С. Виготського, що зіграло величезну роль для дослідження проблеми ідеального у філософії. В цілому ідеальне вони розглядали як “внутрішній суб’єктивний образ”, як “ідеальну модель”, як “зовнішню реальну об’єктивну розумову форму”, як “форму громадської діяльності”. Узагальнюючого визначення ідеального в той час вони ще не дають. Воно з’являється в знаменитій статті Е. В. Ільєнкова, написаної для філософської енциклопедії в 1962 році.

У вітчизняній філософії ХХ століття проблема ідеального розроблялася досить інтенсивно. Наприклад, оригінальні концепції ідеального представили В. В. Орлов, Е. В. Ільєнков, Д. І. Дубровський, М. Ліфшиц, Д. В. Пивоваров, К. Н. Любутін.

В. В. Орлов подав низку аспектів ідеального: вищу форму відображення як властивості високоорганізованої матерії; свідомість і мозок; мислення і мову; суб'єктивну реальність з її структурою.

Особливе значення в рамках цієї проблематики займає соціальний аспект ідеального, оскільки воно є одним із механізмів суспільного розвитку, у рамках якого йде процес зростання суб'єктивного фактору. У соціальному плані ідеальне представлено цілою структурно-функціональною системою: суспільна свідомість, сукупність почуттів, настроїв, поглядів, соціокультурних і духовних теорій. Це означає актуалізацію ідеального в конкретно-історичні періоди суспільного розвитку світу, які найбільш потребують світоглядного стрибка.

Е. В. Ільєнков, В. С. Барулина активно доводили соціальну природу ідеального: природу і функції суспільної свідомості, співвідношення суспільного буття і суспільної свідомості, індивідуальній і суспільній свідомості, природу культурних норм і цінностей, духовного виробництва та ін.

У сучасній філософії практично не дослідженим залишається прикладний напрям ідеального в соціальній сфері – концепція ідеальних образів, їх вплив та участь у формуванні особистості.

У цій роботі для нас головним є висновок автора про те, що “ідеальне – це універсальна форма, яка здатна заміщати будь-які матеріальні субстрати, що ця форма може існувати лише як суб'єктивне” [9, с. 11].

Вельми перспективною є концепція В. В. Орлова, який стверджує, що ідеальне з'являється в процесі розвитку людини і людської свідомості як продукт розвитку матерії, як результат розвитку нескінченного світу [9, с. 12].

Як показали дослідження, проблема психосоматичних розладів також пов'язана з ідеальним і є однією з актуальних у структурі здоров'я людей. Про це свідчить уся світова лікарсько-психологічна практика, яка підтверджує, що психологічний чинник як етіологічний при психосоматичних розладах людей є провідним.

Отже, ідеальне пов'язане зі свідомістю людини, з його суб'єктивністю, соціалізацією і т. ін. У цілому людська свідомість – явище складне. Воно є об'єктом вивчення філософії, психології, фізіоло-

гії та інших наук. Свідомість – це специфічно людське, нерозривно пов’язане з мозком, властивість високоорганізованої матерії відображати матеріальний світ в ідеальних (суб’єктивних) образах. Мотив, як суб’єктивний і ідеальний образ у структурі свідомості, спонукає свідомість до активності, діяльності, до перетворення світу. В цьому і полягає потреба дослідження змісту та сутності поняття мотиву як ідеального образу, місця і ролі мотиву в структурі свідомості.

Мотив, як стверджує професор О. Виханський – усередині людини. Іншими словами, мотив – це ідеальний образ у внутрішньому плані свідомості людини. Але це не просто ідеальне уявлення, а енергетично насичений образ необхідного, потребнісно-значущого предмета. Джерелом спонукальної сили мотиву виступають потреби. Як справедливо зазначав класик психології А. Н. Леонтьєв, лише в результаті зустрічі потреби з відповідним їй предметом, вона вперше стає здатною спрямовувати і регулювати діяльність. “Зустріч потреби з предметом є акт опредметнення потреби – наповнення її змістом, який черпається з навколишнього світу. Це і переводить потребу на власне психологічний рівень”, тобто в мотив.

Ідеальне, щоб стати таким, повинно пройти процес свого розвитку, мати свій смисловий вектор і свою нішу (“лоно”), структуру свого соціального простору. Оскільки ідеальне – це головна ознака рівня свідомості, а свідомість – це цілком соціокультурний феномен, то на підставі родової ознаки ідеальне – це теж соціокультурне явище. Крім того, воно здатне розвиватись тільки в межах соціокультурного простору.

Російський вчений В. Д. Шинкаренко дослідив структуру соціокультурного простору, в якому формується свідомість людини з вищим її показником – ідеальним. В. Д. Шинкаренко, вважає, що соціокультурний простір формується як безперервний ланцюг живої традиції, виходячи своїми коренями з глибокої давнини. Внаслідок такого глибокого історичного процесу свідомість, соціокультурна поведінка людини проходять через безліч нашарувань, у тому числі і детермінованих різними історичними епохами, культурами, цивілізаціями. Оскільки самі прошарки формувались неодноразово, то і їх опанування відбувалось у людей по-різному і в різні часи.

До механізмів, які формують соціокультурний простір людини, В. Д. Шинкаренко зараховує: удаваність, гру, ритуалізацію, ритуал, магію, міфи, казки та ін. Саме за цими сходинками людина підіймається і формує свій шлях та соціокультурний простір свого життя. У народу мальгаші навіть є така приказка: якщо людина – погана, то це ознака того, що мати не співала їй колискових пісень. Міфи, ритуали,

казки, народна творчість – це знакова система, семантика соціокультурного розвитку людини і людства, це мова взаємодії людини з всесвітом, з навколишнім світом, а також зі своїм внутрішнім простором, у якому на цих підставах породжується самосприйняття себе і навколишнього середовища, формується “Я – концепція”, своє суперего, свій самообраз. Крім того, у цьому просторі формується і нейронна структура головного мозку, знаково-смысловий інтерсуб’єктивний простір. Сила цього соціокультурного простору в тому, що він формує свідомість із високим рівнем ідеального та психічного (без змін анатомічної структури тіла).

У казках, ритуалах, міфах відбуваються соціокультурні смислові синтези, котрі дозволяють сприймати навколишній світ і суспільство у вигляді деяких простих схем, котрі викликають необхідні смисли для розуміння і опанування світу в доступній для дітей та людей формі.

Міфи, ритуали, казки, обряди, формуючи соціокультурний простір людства, здійснювали упродовж століть велику всесвітню трансформацію – перехід через культуру людства від біологічного його існування до соціального і культурного способу життя, адаптували людство до навколишнього світу, середовища і вчили його формувати соціальні відносини. Цей історичний досвід людства робив людину унікальною у тваринному світі і виділяв її з нього, створював умови для саморефлексії, появи складної соціальної поведінки, появи моральних регуляторів спілкування і сумісного життя.

Тобто можна сказати, що свідомість з її ідеальним рівнем, несвідоме і вся психічна структура формувались століттями і тисячоліттями на підставі соціокультурної генези усіх суб’єктів людства в усі часи його існування та історичної еволюції. Тому зовсім не дивно, що великий прошарок учених з усього світу займається вивченням цього аспекту життя.

Так, вклад міфів у соціокультурний розвиток людства вивчали Е. Тайлор, Л. Леві-Брюль, Б. Малиновський, Мірча Еліаде та ін. Філософією міфу займалися Е. Кассирер, А. Ф. Лосєв, Р. Кайауа, Р. Бульман, Р. Генон, Г. Г. Гадамер, К. Хлюбнер та ін.

Підключались до цієї проблематики і психоаналітики: З. Фрейд, О. Ранк, К. Юнг та ін.

Соціокультурний потенціал міфу з’ясовували структуралісти: К. Леві-Строс, Р. Барг, Ю. М. Лотман, Б. О. Успенський, М. М. Вашкевич та ін.

Таке ж когнітивне ставлення було і до казок народів, які вивчали: Е. Тайлор, О. Н. Веселовський, Р. М. Волков, О. І. Нікіфоров, В. Я. Пропп, В. Н. Топоров та ін.

Аналітичні психологи також підключились до цього питання, це: К. Юнг, М. Л. фон Франц, К. П. Естес та ін.

Роль ігор в соціокультурному розвитку людства розслідували Ф. Шиллер, Г. Спенсер та ін.

Навіть вивчали гру в психофізіологічних дослідженнях науковці: К. Гросс, Ст. Холл, Ж. Піаже, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, Г. Бейтсон, Е. Бьорн та ін.

Філософське осмислення гри в світовому соціокультурному розвитку людини здійснювали Й. Хейзінга, Р. Кайда, Е. Фінк, Г. Г. Гадамер, Л. Т. Ретюнська та ін.

Гру в широкому соціокультурному контексті досліджували: М. М. Бахтін, Р. Барт, М. Маклюен, Ю. М. Лотман, А. Дантес, П. Бубе, Ю. М. Левада, Т. А. Кривко-Апенян, С. А. Кравченко.

Біологічні корені ритуалу вивчали Н. Тамберген, К. Лоренс та ін.

Соціокультурний вклад у всесвітню скарбницю внесли: Р. Сміт, А. ван Генет, Е. Дюркгейм, М. Еліаде, Б. Малиновський, А. Редкліфф-Браун, Х. Ортега-і-Гассет, Р. Генон, Е. Бьорн, В. Буркерт, К. Леві-Строс, Е. Ліч, В. Тернер, М. Дуглас, В. Н. Генеров, А. К. Байбурін та ін.

У рамках соціокультурної динаміки людства розвивалась магічна свідомість і сприйняття світу. По цьому шляху аналізу йшли представники з різних країн світу: Г. Спенсер, Е. Тайлор, Дж. Фрезер, Марсель Мосс, Р. Маретт, А. ван Генет, Б. Малиновський, Е. Е. Еван-Причард, А. П. Елькін, К. Леві-Строс, В. Тернер, Е. Ліч, Р. Фирт, С. А. Токерев, Алістер Кроулі, Д. М. Крег, Карлос Кастанеда, давоська алхімія та ін.

Усе вищеперелічене є показником того, що соціокультурний прогрес людства будували “всім світом” упродовж сторіч. Людство продемонструвало єдність і різноманітність історії. Було доведено, що світ культури – це світ матеріальних і ідеальних духовних цінностей. Оскільки культура є системою цінностей, то вона є окремим аспектом суспільства, і в цьому її соціальна природа.

Але психологи довели, що розвиток культури взагалі неможливий без людської діяльності. Тому будь-яке зовнішнє вираження культури є проявом ступеня розвитку самої людини, її індивідуальності. Тобто культура – це характеристика розвитку людини як суспільної істоти. Раніше створена людством культура створила свідомість сучасної людини, психологічного простору з його свідомістю і її показником – ідеальним. Людина – як суб’єкт культури постійно розвиває в кожен іншу епоху свідомість, ідеальне, психічне. Ідеальне постає як соціокультурна модель свідомості.

Крім того, історія соціокультурного розвитку людства довела наявність, незважаючи на різні етноси, культурних традицій у людстві. Причому традиція превалює над творчістю, тому що вона є сильний психологічний феномен. І людська творчість, яка додається як механізм, проявляється в тому, що людина формує себе як суб'єкт культури. Тому ми можемо говорити про соціокультурні детермінанти свідомості.

Культура завжди є там, де є людина з її діяльністю, стосунками між людьми.

Ми вже говорили, що ідеальне – це головна ознака свідомості, обумовлена соціальною природою людини. Ідеальне є однією з актуальних проблем психології, це механізм суспільної свідомості, до якої прилучився індивід. Ідеальне – це також елемент суспільної культури, детермінованої, своєю чергою, діяльністю індивіда, крім того, ідеальне – це образ, котрий підлягає опредмечуванню.

Ідеальне існує в формі образів відповідно до потреб людини.

Ідеальна форма – це форма речі, що існує в свідомості людини. До ідеального також зараховують морально-духовні норми, які регулюють життєдіяльність людей. Теорія ідеального доводить, що за межами людини немає й ідеального.

Ідеальне не існує саме по собі. Воно пов'язане з матеріальними мозковими процесами. Воно є суб'єктивним проявом деяких мозкових нейродинамічних процесів. З цієї теорії питання видно, що ідеальне – це психічне явище, яке присутнє тільки у свідомих станах окремих осіб. Ідеальне – це є ще і здатність особистості мати інформацію в “чистому” вигляді й оперувати нею в часі. Ідеальне – це суспільний продукт і необхідний компонент соціальної саморегуляції. За К. Марксом, ідеальне – це матеріальне, яке пересаджене в людську голову і перетворене в ній. На цих прикладах ми продемонстрували зв'язок ідеального та свідомості і їх взаємної соціокультурної детермінованості. Схема “поля” свідомості налічує три компоненти: несвідоме, свідоме і самосвідоме. Своєю чергою, несвідоме буває індивідуальним і колективним. У генезі психіки людини несвідоме є першим етапом її формування і розвитку, а суспільне – другим. Такий зв'язок установлено наукою між ідеальним, свідомістю і психікою.

Щодо свідомості, то вона є здатність ідеального (психічного) відбивати реальність (А. Г. Спіркін), перетворювати об'єктивний зміст предмету в суб'єктивний зміст душевного життя людини. Свідомість проявляється в емоційній оцінці реальності. Свідомість – це не тільки образ, а й ідеальна (психічна) форма діяльності, спрямована на прояв

перетворювання дійсності. Свідоме – це сформований у результаті навчання і соціалізації особистості прошарок психіки.

Коли ми писали про соціокультурний досвід людства, ми лише підкреслювали той факт, що здійснюючи практично свою перетворюючу діяльність, людина створює і свою “другу природу”, людську сферу проживання, знаряддя й засіб виробництва, що і виявляється змістом суцільної природи свідомості.

Ідеальність образів має своє специфічне значення, котре проявляється в створюванні в процесі сумісної діяльності людей у культурі і втілюється в предметах культури. Ідеальність характеризує специфічний засіб існування втіленого в матеріальному предметі сенсу і значення, які є програмою дій для людей. Тобто спосіб буття людини у світі завжди припускає наявність свідомості. Свідомість – це власність високоорганізованої матерії.

Таким чином, вивчення проблематики ідеального та знайомство з відповідною літературою – філософською, психологічною, науковою, ми дійшли до низки висновків.

По-перше, ідеальне – це дуже складна сфера людського існування, у якій формуються глибинні системи механізмів, здатних робити людину людиною, змінювати всесвіт і формувати картину світу згідно з розвитком суб’єктивного чинника – свідомості людини і людства.

По-друге, еволюція людства забезпечується його соціокультурною трансформацією на базі етнічного досвіду народів в усі часи, формуючи свідомість, психіку – ідеальне.

По-третє, актуальність цієї проблеми не викликає сумнівів і потребує подальшого дослідження усіма науками загалом і психологією, зокрема.

Література:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 3 : Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Глухова О. Г. Проблема идеального в истории философии и науки. – К. : “Гілея”, 2010. – С. 197-205.
4. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. – М. : Наука, 1971. – 386 с.
5. Залещук В. Г. Проблема идеального в современной научной философии. Пермь, 2004. – 209 с.
6. Ильенков Э. В. Диалектика идеального // Ильенков Э. В. Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 229-274.

7. Лифшиц М. Диалог с Эвальдом Ильенковым. (Проблема идеального). – Издательство: М., Прогресс-Традиция, 2003. – 183 с.
8. Майданский А. Д. Метаморфозы идеального // Идеальное: Ильенков и Лифшиц. – М, 2004. – С. 185-196.
9. Мареев С. Н., Мареева Е. В. История философии (общий курс): Учебное пособие. -М. : Академический Проект, 2004. – 880 с.
10. Сагатовский В. Н. Бытие идеального. Монография. – СПб. : Изд-во “Петрополис”, 2003. – 103 с.
11. Ярошевский М. Г. История психологии. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

Давидов П. Г.

ТРАНСФОРМАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ: ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПСИХОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

У статті здійснюється гносеологічний аналіз та психологічна рефлексія образотворчих переходів у сучасній освіті в Європі. З'ясовується сутність компетентнісного підходу та його відмінність від кваліфікаційного підходу. Досліджуються філософські, педагогічні та психологічні аспекти реалізації цього підходу в діяльності вищої професійної школи.

Ключові слова: освіта, компетентність, кваліфікація, діяльність, інновація, особистість.

В статье осуществляется гносеологический анализ и психологическая рефлексия образовательно-творческих переходов в современном образовании в Европе. Уточняется сущность компетентностного подхода и его отличие от квалификационного подхода. Исследуются философские, педагогические и психологические аспекты реализации этого подхода в деятельность высшей профессиональной школы.

Ключевые слова: образование, компетентность, квалификация, деятельность, инновация, личность.

The article deals with and gnoseological analysis of competent phenomenon approach in education. Essence of competent approach and its difference from approach of qualification is determined. Philosophical, pedagogical and psychological aspects of this approach realization are investigated in activity of the Higher School.

Keywords: education, competent, qualification, activity, innovation, personality.

Актуальність проблеми. Однією з провідних вимог сучасної науки та практики до освіти, зокрема й професійної, є її відповідність сучасним потребам, що має на меті визначення поняття “компетентність фахівця” на відміну від традиційного визначення його як “кваліфікований спеціаліст”.

Характерними для нашого часу є зміни в характері освіти, які все більше орієнтують її на “вільний розвиток”, високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців, що потребує якісно нового підходу до формування майбутнього професіонала. Ці потреби мають бути внесені структурними елементами до поняття “компетентний фахівець”.

Загальний стан розвитку проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній філософській, педагогічній та психологічній літературі питанням компетентнісного підходу в освіті присвячені роботи: В. Байденко, М. Волошина, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Михайличенко, С. Шишова тощо, які дають тлумачення поняттю “професійна компетенція” з огляду на науку, яку вони представляють, модулюванням процесу її формування присвячені роботи В. Веденського, В. Болотова, В. Серікова тощо, проблему формування компетентності у майбутніх фахівців розглядали С. Козак, О. Мармаза, Т. Сорочан тощо. Зокрема, варто зазначити сучасні роботи О. Андренко [1], А. Аронова [2], Н. Девяткіної [6], В. Железна [8], В. Козаревої [9], Н. Котової [10] та В. Приступи [14], у яких розглядалися питання методики впровадження компетентнісного підходу в освіті. Проте й на сьогодні єдиного тлумачення сутності компетентнісного підходу немає, що є проблемою і для психології.

Постановка мети дослідження. Метою статті є здійснення гносеологічного аналізу феномена компетентнісного підходу в освіті та узагальнення підходів до його формування.

Для реалізації цієї мети необхідно розв’язати такі завдання:

1. З’ясувати історичну та семантичну сутність компетентнісного підходу.
2. Здійснити гносеологічний аналіз цього освітнього феномена та його психологічну рефлексію.
3. Узагальнити критерії оцінки компетентності майбутнього фахівця.

Виклад основних положень дослідження .

Традиційно вважають, що компетентнісний підхід зародився у США. Адже у 1990 році була створена комісія з питань професійних умінь (компетенцій), до складу якої увійшли лідери національного бізнесу, представники сфери праці, освіти і державних структур. Починаючи з 1994 року уряд створив Національну Раду зі стандартів умінь, у рамках якої розроблялися стандарти і процедури з їх оцінювання для 15 секторів економіки.

Проте практичне впровадження в освітню діяльність відбулося у Великій Британії, де концепція компетентнісно-орієнтованої освіти

була покладена в основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку уряду.

З вересня 2001 р. у Великій Британії були запроваджені кваліфікаційні іспити для кандидатів з 6 ключових компетенцій, над цією проблемою працювало широке коло науковців, зокрема: Л. Андерман, Л. Майсон, К. Фанг, В. Франк, Д. Чемберс та інші.

Тому в 2006 році відповідно до рекомендацій парламенту і Ради Європи (від 19. 12. 2006 року) загальною стратегією освіти на європейському освітньому просторі повинна була стати реалізація компетентнісного підходу. У коментарі зазначається, що у процесі підготовки фахівців треба забезпечити не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування професійної компетентності у майбутніх випускників.

Звернемось до словників і документів. Так, відповідно до визначення, поданого у “Словнику іноземних слів” *компетентність* (від латини *competentia* – приналежність за правом) – це володіння знаннями, що дозволяють судити про щось. Відповідно, *компетенція* – це коло питань, у яких відповідна (дана) особа володіє знаннями, досвідом, або за сучасним визначенням, – це здібність (спроможність) застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності у визначеній галузі [15, с. 320]. Виходячи з цього у відповідних документах і робиться спроба розтлумачити ці категорії [11, с. 12].

Така тенденція руху від поняття “кваліфікація” до поняття “компетенція” сьогодні є загальноєвропейською. Посилення пізнавальних та інформаційних тенденцій у сучасному світі не знаходить свого відображення у традиційному понятті професійна кваліфікація. Найбільш відповідним стає поняття компетентності. Незаперечним є той факт, що новий тип економіки встановлює нові вимоги, які ставляться до випускників вишів, серед яких усе більший пріоритет отримують вимоги системно організованих, інтелектуальних, комунікативних, рефлексивних, самоорганізаційних, моральних аспектів, які дозволяють успішно організувати діяльність у широкому соціальному, економічному та культурному контекстах.

Слід зазначити, що ще у доповіді ЮНЕСКО “Освіта: прихований скарб” у 1997 році відзначалося: “Все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка з їх погляду досить часто асоціюється із вмінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як свого роду коктейль навичок, властивих кожному індивіду, у яких поєднуються кваліфікація у власне цьому розумінні суворому змісті цього слова... соціальна поведінка,

спроможність працювати у групі, ініціативність та любов до ризику” [7,11].

Не зважаючи на те, що компетентнісний підхід знайшов підтримку у вітчизняній науковій літературі, і освітні стандарти XXI сторіччя ґрунтуються на компетентнісному підході, загальновищного визначення понять “компетенція” і “компетентність” ще досі не сформувалося, а це викликає непорозуміння і полеміку щодо застосування цього концепту.

Наведемо приклади з російської вищої школи, зокрема в медичній освіті. Так, В. Ю. Слабинський пише про те, що “у молодих практикуючих психотерапевтів майже немає живих прикладів, і їм самим доводиться формувати свою професійну ідентичність” [14, с. 154]. Причому зацікавленість і потреба в гуманістично-етичних цінностях лікарів, учителів, учнів та студентів дуже велика і не тільки в Росії. Наприклад, М. М. Кабанов доводить, що в Росії підготовка лікаря займає близько 8 000 годин, з яких 97% вивчають людське тіло (анатомію та фізіологію, біологію та гістологію) і тільки 3% – психологічну етику та соціально-гуманітарні дисципліни [7, с. 42]. Кондрашенко В. Т. та Донський Д. І. називали подібну підготовку “компетентного лікаря” від медицини “ветеринарним підходом” [14, с. 154].

Виходячи з того, що не існує коротких шляхів до професіоналізму, Л. Вольберг вказує на три вимоги до формування компетентності фахівця: базові професійні знання, соціально-гуманітарно розвинена особистість та практичний досід [с. 14, 154].

Компетентнісний підхід – це спроба привести у відповідність професійну освіту і потребу ринку праці, тобто компетентнісний підхід пов’язаний із замовленням на освіту з боку роботодавців – тих, кому потрібний компетентний спеціаліст. Таким чином, при такому підході результати освіти визнаються значимими за межами системи освіти.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а психологічна зрілість та спроможність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Набір цих ситуацій залежить від типу освітньої установи, для професійних освітніх установ – від видів діяльності, визначені стандартом спеціальності майбутніх фахівців. Загальні вимоги до освіченості спеціалістів можна віднести до ключових компетенцій, наприклад, мати широкий світогляд, бути спроможним осмислювати різні життєві явища, самостійно відшукувати істину; бути здібними проектувати (прогнозувати) свою діяльність; бути самостійними в діях у умовах невизначеності і проявляти психологічну стійкість.

Європейський підхід у визначенні компетенції виділяє низку рівнів компетенції, які необхідно враховувати при підготовці компетентного і висококваліфікованого фахівця, незалежно від його професійної спрямованості: 1 – комунікація; 2 – операція з числами; 3 – інформаційні технології; 4 – робота з людьми; 5 – вдосконалення здібностей до навчання і підвищення результативності; 6 – розв’язання проблем; 7 – розвиток особистісних компетенцій [7, с. 13].

У вітчизняній освіті перший рівень компетенції забезпечується такими дисциплінами, як українська мова і культура мови (треба зауважити щодо недостатнього рівня володіння діловим мовленням у більшості поліетнічних регіонів України), психології (соціальна, управління, інженерна та інші), історії України, іноземні мови; другий – математикою, загальнопрофесійними дисциплінами; третій – інформатикою та інформаційними технологіями у професійній діяльності; четвертий – це те, що засвоюється “стихійно” у процесі спілкування і частково дисципліною – менеджмент; п’ятий, шостий та сьомий рівні (рівні інтелектуально-творчої реалізації особистості) – це такі показники, які найскладніше піддаються вимірюванню і є сьогодні проблемними у підготовці вітчизняного фахівця з огляду неапрацьованість методики та дидактики їх формування.

Саме тому, на нашу думку, принципово важливу роль у формуванні інтелектуально-творчої спрямованості особистості відіграють інноваційні технології навчання. Технологізація навчання дозволяє гарантовано досягти поставлених завдань (на відміну від освітніх методик) її інструментальністю (тобто відпрацьованістю та алгоритмізацією конкретних дій, починаючи з постановки мети, визначеністю етапів, кроків, операцій у реалізації обраної мети).

Оптимальними на сьогодні є інноваційні технології, які максимально сприяють інтелектуалізації студентів, не зважаючи на відсутність загальновизначених та загальноприйнятих технологій навчання, з огляду на їх різноманітність, так і специфіку вишу, навчальну дисципліну, особистісні якості викладача і студентів.

Найвідоміша модель компетентнісного підходу розроблена у межах програми “Налаштування освітніх структур” (TUNING), спрямована на реалізацію Болонської декларації на інституційному рівні з урахуванням досвіду, який нагромаджений іншими європейськими програмами. Ці програми повинні визначити загальне розуміння змісту кваліфікацій за рівнями у термінах компетенцій і результатами навчання. У цій програмі треба виділяти декілька груп компетенцій:

Загальні компетенції, які включають:

а) інструментальні компетенції, які включають когнітивні здібності, спроможність розуміти і керувати навколишнім середовищем, орієнтуватися (організовуватися) у часі, вибудовувати стратегію навчання, прийняття рішень і розв'язань проблем; технологічні навички, пов'язані з використанням техніки; комп'ютерні навички і здібності інформаційного управління; лінгвістичні вміння; комунікативні компетенції. У межах цієї групи виділяється конкретний список інструментальних компетенцій: здібність до аналізу і синтезу, здібність до організації і планування; базові знання у різних галузях, відповідна підготовка з основ професійних знань; письмова і усна комунікація українською мовою, знання мов (російської та іноземної); елементарні навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; розв'язання проблем і прийняття рішень;

б) міжособисті компетенції, до них належать: індивідуальні здібності, пов'язані з вмінням висловлювати почуття і ставлення; критичне осмислення і здатність до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співробітництва, вміння працювати у групі; брати на себе соціальні та етичні обов'язки. У цій групі виділені такі інструментальні компетенції: здібність до критики та самокритики; робота у команді; навички міжособистісних стосунків; здібність працювати у міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися з спеціалістами з інших галузей знань; сприймати міжкультурну диференціацію; здібність працювати у міжнародному середовищі; дотримання етичних цінностей;

в) системні компетенції включають: поєднання розуміння, ставлення і знань, які дозволяють усвідомлювати, яким чином частини цілого співвідносяться між собою, оцінювати місце кожного компонента у системі; здібність планувати зміни з метою вдосконалення системи і конструювати нові системи. Ця група передбачає такі інструментальні компетенції: здібність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички, здібність вчитися, здібність адаптуватися до нових ситуацій, здібність генерувати нові ідеї, лідерство, розуміння різних культур і традицій інших країн (народів), здібність працювати самостійно, розробка і управління проектами, ініціативність і підприємницький дух, турбота про якість, прагнення успіху.

2. Спеціальні (професійні) компетенції.

У межах проекту TUNING були сформульовані результати навчання для першого ступеню (бакалавра) та другого (магістр).

Для першого рівня освіти були виокремлені такі загальні для різних предметних галузей компетенції здібності:

- 1) демонстрація знань основ та історії дисципліни;
- 2) логічне та послідовне подання засвоєних знань;
- 3) компетенції – спроможність контекстуалізувати нову інформацію та дати її тлумачення;
- 4) демонстрація розуміння загальної структури дисципліни та зв'язок між піддисциплінами;
- 5) розуміння і використання методів критичного аналізу і розвитку теорій;
- 6) правильне застосування методики і техніки дисципліни;
- 7) оцінювання якості досліджень у поданій предметній галузі;
- 8) розуміння результатів експериментальних та спостережних засобів перевірки наукових теорій.

Випускники другого рівня повинні:

- 1) володіти предметними знаннями на “просунутому” рівні, тобто опанувати найновітніші методи і техніки (дослідження), знати найновіші теорії та їх інтерпретацію;
- 2) критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії і практики;
- 3) володіти методами незалежного дослідження і вміти пояснити його результати на вищому – “просунутому” рівні;
- 4) бути спроможним зробити оригінальне дослідження з дисципліни у відповідності до канонів цієї предметної галузі, наприклад, у межах кваліфікаційної роботи;
- 5) продемонструвати індивідуальність і творчий підхід;
- 6) оволодіти компетенціями на професійному рівні.

Тобто в парадигмі компетентнісного підходу основою освіти стає продуктивна діяльність, яка дозволяє людині діяти творчо, тобто працювати (генерувати) новий освітній продукт у кожній галузі, що вивчається. Необхідна поетапність та поступовість у навчанні вчитися, у формуванні компетентності. Тому й на етапі контролю повинне відбуватися поступове ускладнення розумової діяльності студентів. Адже оцінка компетенцій, на відміну від екзаменаційних випробувань, що зорієнтовані на виявлення обсягу та якості засвоєних знань, передбачає пріоритетне використання об'єктивних методів діагностування діяльності (тестування, експертиза практичної діяльності, захист “навчальних портфелів”, (кейс-технології) та інші форми.

Висновок. Таким чином, компетентність можливо трактувати як індивідуальну сукупну здібність “вивільнення” людини від умов і контексту, у яких вона виникла, “освічувалася” – у значно ширшому контексті, ніж просто навчання, а як здобуття знань і володіння інфор-

мацією. На відміну від традиційних освітніх підходів, орієнтованих на засвоєння встановленого у держстандарті набору навчальних дисциплін (як спрощеної редукції “готових” наукових знань і алгоритмів конкретних видів діяльності – у формі зразків і правил), у самій практиці навчання замкнених на собі, компетенція (компетентність) орієнтована на розвиток суб’єктивності і пов’язана з культурою мислення, аналітичною рефлексією, самостійністю і відповідальністю за прийняті рішення в органічній єдності з духовно-моральними, ціннісними установками особистості, не залежно від сфери і галузі їх застосування.

Крім того, інноваційні технології, а також цілісний підхід до освіти, забезпечували керованість навчального процесу, тобто сприяють формуванню професійних та загальнокультурних компетентностей студентів. При цьому системоутворювальним чинником організації процесу підготовки спеціаліста є розвиток особистості студента.

Література:

1. Аронов А. М. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. М. Аронов // *psy/1september.ru/2002/20/2/htm*.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // *Дистанционное образование*. – 1999. – № 4.
3. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад Всемирной организации по образованию. – Париж, ЮНЕСКО, 1998.
4. Девяткина Н. П. Компетентностный подход в образовании / Н. П. Девяткина // *Высшее профессиональное образование: традиции и инновации [Текст]: труды II Международной научно-методической конференции (Кемерово, 25 ноября 2009 г.)*. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2009. – 244с. : ил. – С. 47-49.
5. Доклад Международной комиссии по образованию, представленного ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 24 с.
6. Железнов В. В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. / В. В. Железнов, М. В. Ларионова. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 524 с.
7. Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – М. : Медицина, 1983. – С. 382.
8. Козырева В. А. Компетентностью поход в педагогическом образовании. – Ростов на Дону: РГПУ им. АИ. Герцена, 2004. – 392 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002. – 24 с.

10. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К., 2004. – 140 с.

12. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XX века. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.

13. Приступа В. Вплив компетентнісного підходу на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців В. Приступа // Вища освіта України – Додаток 4, том IV (16), 2009 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” – 576 с. – С. 400-405.

14. Слабинский В. Ю. Основы психотерапии. Практическое руководство. – М. : Наука и техника, 2008. – 459 с.

15. Словарь иностранных слов. – 15-е изд. – М. : Русский язык, 1988. – 672 с.

Захаренко Л. М.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІЛЬОВОГО ПЛАНУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ КУРСАНТАМИ З РІЗНИМИ ПРОФІЛЯМИ ЧАСОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

У статті подано результати емпіричного дослідження особливостей цільового планування життєвих перспектив курсантами, що навчаються у вищому навчальному закладі МВС України, залежно від профілю часової орієнтації.

Ключові слова: життєва перспектива, життєві цілі, часова орієнтація.

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей целевого планирования жизненных перспектив курсантами, которые учатся в высшем учебном заведении МВД Украины, в зависимости от профиля временной ориентации.

Ключевые слова: жизненная перспектива, жизненные цели, временная ориентация.

In this article the presented results of empiric research of features of the having a special purpose planning of life perspectives by students which study in higher educational establishment Ministry of Internal Affairs of Ukraine, depending on the type of time orientation.

Keywords: life perspectives, life aims, time orientation.

Зміст і форми життєдіяльності людини опосередковані просторово-часовим континуумом. Усе соціальне буття людини є спрямованістю на цілі, які знаходяться у більш-менш віддаленому майбутньому, а усвідомлення людиною потреби та необхідності в плануванні життєвого шляху спричинює виникнення особливого утворення – життєвої перспективи.

В останні десятиліття почала приділятися значна увага вивченню життєвої перспективи особистості як центрального поняття психології життєвого шляху. Вагомий вклад у дослідження життєвої перспективи внесли радянські та вітчизняні вчені (К. О. Абульханова-Славська, О. І. Богучарова, Ж. П. Вірна, М. Р. Гінзбург, Є. І. Головаха, Л. Д. Деміна, А. Є. Левенець, К. В. Карпінський, В. І. Ковальов,

О. О. Кронік, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, І. О. Ральнікова, Г. В. Рудь, Ю. Р. Сидорик, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко, Л. Д. Тодорів тощо).

Досягнення життєвих цілей розглядається науковцями як поетапний рух вперед до намічених життєвих перспектив (І. О. Мартинюк), як психологічна модель цілепокладання (Ю. М. Швалб). Система життєвих цілей відіграє особливу роль у механізмі свідомого впливу особистості на об’єктивно задану життєву перспективу: може розширити її просторові межі, стимулювати життєву енергію і життєву активність, здійснювати всебічне життєздійснення (Є. І. Головаха). Життєва перспектива особистості не тотожна з ціллю як усвідомленим образом майбутнього (Я. В. Васильєв, Л. В. Сохань), який структурує дії особистості на майбутнє, виходячи із ситуації теперішнього часу, а піддається свідомому впливу системи життєвих цілей та проходить етапи цільового планування. Цільова детермінація теперішнього психологічним майбутнім якісно характеризує життєву перспективу особистості.

Дослідження життєвої перспективи особистості з точки зору планування цілей (Я. В. Васильєв, В. І. Мудрак, І. А. Ральнікова, В. Ф. Серенкова, Г. С. Шляхтін тощо) дозволить вивчити особливості творення власного життя особистістю в єдності об’єктивних і суб’єктивних умов, виходячи із самої особистості, її цілей, внутрішнього світу, прагнень, розуміння смислу життя, та з’ясувати, у яких видах життєдіяльності людина самореалізується.

Мета статті – дослідження і статистичний аналіз емпіричних даних щодо особливостей цільового планування життєвих перспектив особистості залежно від профілю часової орієнтації (на прикладі курсантів, що навчаються у вищому навчальному закладі МВС України).

Методика і організація дослідження. У дослідженні використовувалися методика Ф. Зімбардо “ЗТPI” (російськомовна версія в адаптації А. В. Сирцової), методика Є. І. Головахи, О. О. Кроніка “Оцінка п’ятирічних інтервалів” (внесені зміни у завдання, що ставиться перед досліджуваними).

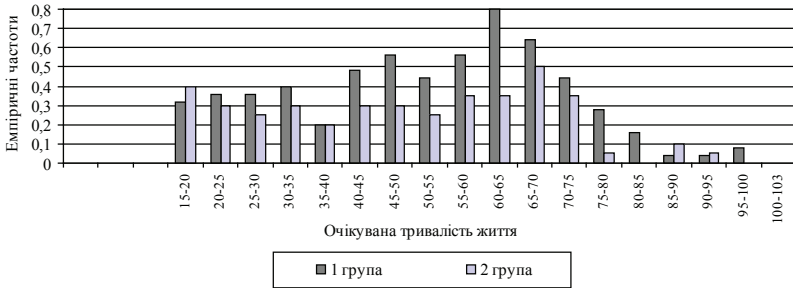
Для статистичного опрацювання отриманих емпіричних даних було застосовано процедуру контент-аналізу, методи статистичної обробки (χ^2 – критерій Пірсона, φ^* – критерій Фішера).

У дослідженні взяли участь 353 курсанти другого курсу, які навчаються у Національній академії внутрішніх справ.

Результати дослідження та їх узагальнення. На основі вираженості показників часової орієнтації респонденти були поділені на дві

групи, до яких увійшли особи з оптимальним (збалансованим) та із незбалансованим профілями часової орієнтації.

Розподілення емпіричних частот запланованих цілей в експериментальних групах відрізняється ($\chi^2 = 78,329$; $v = 16$; $p < 0,01$) і має такий вигляд (див. мал. 1).



Мал. 1. Гістограма цільової насиченості п'ятирічних інтервалів очікуваної тривалості життя респондентів експериментальних груп:

1 група – особи з оптимальним (збалансованим) профілем часової орієнтації;

2 група – особи з незбалансованим профілем часової орієнтації.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що показник середньої кількості запланованих цілей у групах досліджуваних із збалансованим часовим профілем виявився дещо вищим ($4,85 \pm 0,76$), а з незбалансованим часовим профілем – нижчим ($3,27 \pm 0,51$) у порівнянні із нормативними даними ($4,52 \pm 0,41$) [3].

Контент-аналіз отриманих даних свідчить, що цільове планування життєвих перспектив респондентами обох експериментальних груп досить схоже: найбільш “насичені” цілями період від 15 років до 65 років (перша група) та від 15 років до 70 років (друга група); період від 20 років до 35 років розглядається як час для досягнення більшості із поставлених життєвих цілей.

Зважаючи на те, що життєві перспективи особистості складаються з перспектив у різних сферах життя, ми вирішили за доцільне провести аналіз планування курсантами власного життя щодо головних ліній розвитку людини: сімейній, професійній і лінії саморозвитку та розглянути сімейної, професійної перспективи та перспективи самореалізації.

Сімейні перспективи респондентів включають уявлення про майбутню сім'ю, цілі та плани щодо сімейного життя і свідчать про не-

достатньо сформований образ себе у сім’ї, недостатню продуманість “сімейних” цілей. Респонденти інтерпретують такі цілі оцінно як “щасливе сімейне життя”, “присвячення себе сім’ї”, “побудова сімейного життя”, “гарна сім’я” тощо. Це відображає загальну лінію життя людини щодо продовження людського роду та може бути свідченням того, що в курсантів недостатньо знань про права та обов’язки подружжя, готовності до створення власної сім’ї.

Професійні перспективи респондентів відображають “бачення” людиною себе у професії. Свої перші досягнення у професійній сфері курсанти вбачають у “здобутті самостійності” завдяки отриманню диплома про вищу освіту і першого офіцерського звання. Респонденти планують до 35 років “досягти кар’єрних висот” (обидві експериментальні групи) та “здобути авторитет у кар’єрі” (перша експериментальна група), а в 40 років “досягти професійної мети” (друга експериментальна група). Працювати в ОВС України планують 37,6% респондентів першої експериментальної групи та 33,2% другої експериментальної групи, що підтверджує результати наукових досліджень щодо наявності 17,71% курсантів (незалежно від року навчання і спеціалізації) та 78% курсантів-випускників, неорієнтованих на роботу в міліції [2, с. 107].

Зміна роботи на кращу бачиться респондентам як праця адвокатом, відкриття власної адвокатської контори, праця на посаді судді, відкриття власного бізнесу, зайняття педагогічною, науковою, політичною діяльністю тощо. Низка опитаних вбачає заняття іншою професійною діяльністю після виходу на пенсію, причому бажають “займатися роботою, що подобається”, “займатися корисною справою”. При цьому досягнення всього запланованого, реалізація власних планів намічається до 35 років, а “досягнення піку в усьому” – до 50 років. Професійною кар’єрою планують займатися до 55 років (перша експериментальна група), а початок власного кар’єрного росту вбачають з початком трудового життя.

Слід зазначити, що досягнення у кар’єрі опитані пов’язують з певним матеріальним збагаченням, якому відводиться особливе місце у плануванні майбутнього та чітко визначається його часовий діапазон, що свідчить про прагнення курсантів, які навчаються у вищих навчальних закладах МВС України, до побудови кар’єри та досягнення матеріальних благ.

Респонденти приділяють незначну увагу самореалізації під час навчання у виші, більшу – у середньому віці (особи із незбалансованим профілем часової орієнтації) і в середньому та пізньому віці

(особи із збалансованим профілем часової орієнтації), що пов'язано з часом виходу на пенсію за вислугою років. Власну самореалізацію опитані вбачають у зайнятті іншими видами діяльності (педагогічна, юридична, підприємницька, політична тощо) чи улюбленим хобі (риболовля, малювання, подорож світом тощо).

Отже, у життєвих перспективах респондентів із збалансованим і незбалансованим профілем часової орієнтації сімейна, професійна перспективи та перспектива самореалізації подані в однаковому співвідношенні, домінування якоїсь із перспектив не виявлено ($p > 0,05$).

Близька, середня і далека життєві перспективи виділені нами відповідно до відповідей досліджуваних. Близька перспектива респондентів включає період з теперішнього часу до закінчення навчання у виші, що визначено самими респондентами як “під час навчання”, середня перспектива пов'язана з початком трудової діяльності та триває від закінчення навчання у виші і до 35 років (“досягнення запланованого”), далека перспектива – від 35 років і до кінця бажаної тривалості життя.

Середня перспектива осіб із незбалансованим профілем часової орієнтації характеризується значно меншою часткою цілей, ніж близька перспектива ($\varphi_{\text{емп}}^* = 3,14$; $p < 0,001$), проте не відрізняється від частки цілей середньої перспективи осіб із збалансованим профілем часової орієнтації ($\varphi_{\text{емп}}^* = 0,319$; $p > 0,05$). Частка цілей у середній перспективі опитаних із збалансованим профілем часової орієнтації не менша, ніж у близькій перспективі ($\varphi_{\text{емп}}^* = 1,01$; $p > 0,05$). Кількість цілей у далекій перспективі експериментальних груп значно зростає порівняно з близькою ($p < 0,001$) та середньою ($p < 0,001$) перспективами, однак частка цілей далекої перспективи у осіб із збалансованим профілем часової орієнтації більша ($\varphi_{\text{емп}}^* = 2,26$; $p < 0,05$), ніж у осіб, чий часовий профіль незбалансований.

Цілі далекої перспективи респондентів першої експериментальної групи значно переважають сумарну кількість цілей близької та середньої перспектив ($\varphi_{\text{емп}}^* = 5,92$; $p < 0,001$): респонденти із збалансованим профілем часової орієнтації спрямовані на цілі самоактуалізації. У другій експериментальній групі не спостерігається перевага цілей далекої перспективи над загальною кількістю цілей близької та середньої перспектив ($\varphi_{\text{емп}}^* = 0,426$; $p > 0,05$), натомість цілей у близькій перспективі більше, ніж у середній перспективі ($\varphi_{\text{емп}}^* = 3,14$; $p < 0,001$), а в далекій перспективі більше цілей, ніж у середній ($\varphi_{\text{емп}}^* = 4,643$; $p < 0,001$): опитані із незбалансованим профілем часової орієнтації спрямовані на цілі самореалізації і самовдосконалення.

Конкретні цілі визначаються можливістю виміряти, оцінити успішність руху до них, фіксувати ступінь їх досягнення, адже великомасштабним цілям не притаманний абстрактний характер [3, с. 33]. Загальна кількість поставлених респондентами конкретних життєвих цілей не відрізняється ($\varphi_{\text{емп}}^* = 0,031$; $p > 0,05$) та переважає загальну кількість абстрактних цілей (із 1% і 5% рівнями статистичної значимості у першій та другій експериментальних групах);

Співвіднесення вираженості оцінної та подієвої форм репрезентації життєвого шляху в експериментальних групах свідчить, що подієва представленість цілей у життєвих перспективах опитаних із незбалансованим профілем часової орієнтації у середній перспективі зменшується ($\varphi_{\text{емп}}^* = 1,87$; $p < 0,05$), а оцінна – зростає ($\varphi_{\text{емп}}^* = 4,99$; $p < 0,01$) порівняно із близькою перспективою; в опитаних із збалансованим профілем часової орієнтації залишається без змін ($\varphi_{\text{емп}}^* = 1,28$; $p > 0,05$).

Респонденти експериментальних груп розглядають перспективи свого життя і планують його у часі, розділяючи на два темпоральних періоди: “під час навчання” та “після закінчення навчання”, що дає нам підстави для виділення і розгляду близької і віддаленої перспектив. Ці перспективи характеризуються тим, що частка цілей віддаленої у часі життєвої перспективи значно більша ($p < 0,001$), ніж частка цілей близької перспективи в обох експериментальних групах; опитані із збалансованим профілем часової орієнтації більше розпланували віддалену ($\varphi_{\text{емп}}^* = 2,48$; $p < 0,01$), із незбалансованим – близьку ($\varphi_{\text{емп}}^* = 9,85$; $p < 0,001$) життєву перспективу.

Отже, життєві перспективи респондентів експериментальних груп спрямовані у майбутнє і розплановані у близькому (“під час навчання”) і далекому часовому діапазоні (“після закінчення навчання”). Життєва перспектива опитаних із збалансованим часовим профілем більше “насичена” цілями майбутнього, “мотивована” у майбутнє і розпланована у віддаленій, а в осіб із незбалансованим часовим профілем – у близькій життєвій перспективі.

Висновки. Цільове планування життєвих перспектив курсантами з різними профілями часової орієнтації значно відрізняється.

Відмінності цільового планування життєвих перспектив особистістю залежно від профілю часової орієнтації полягають у неоднаковій загальній цільовій наповненості життєвої перспективи, особливостях планування близької, середньої і далекої перспективи, а також близької і віддаленої перспективи, спрямованість на цілі самоактуалізації чи на цілі самореалізації і самовдосконалення, формі репрезентації життєвої перспективи у суб’єктивній картині життєвого шляху.

Спільними ознаками в обох експериментальних групах є перевага конкретних цілей над абстрактними, диференціація життєвої перспективи на близьку (“під час навчання”) і віддалену (“після закінчення навчання”), однакова представленість у життєвій перспективі її складових.

Перспективами подальших наукових розвідок є дослідження структури та особливостей взаємозв’язків структурних компонентів життєвої перспективи курсантів з різними профілями часової орієнтації.

Література:

1. Коржова Е. Ю. Методика “Психологическая биография” в психодиагностике жизненных ситуаций [Текст] : метод. пособ. / Е. Ю. Коржова; под. ред. Л. Ф. Бурлачука. – К. : МАУП, 1994. – 109 с.
2. Малкова Т. М. Професійні наміри та ставлення до майбутньої професії курсантів вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ / Т. М. Малкова // Юридична психологія та педагогіка : [наук. журнал]. – К. : Київський нац. ун-т внутр. справ, 2010. – № 1 (7). – С. 94-107.

Зеленська В. Ю.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядається проблема психологічного захисту і адаптації особистості. Було виділено та описано характер захисних механізмів, подані функції адаптивного потенціалу, простежено розвиток цих ідей у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях.

Ключові слова: *психічний захист, механізми захисту, психічні процеси, образ "Я", свідомість та безсвідоме, адаптація особистості.*

В статье рассматривается проблема психологической защиты и адаптации личности. Был выделен и описан неосознанный характер защитных механизмов, показаны функции адаптивного потенциала, показано развитие этих идей в зарубежных и отечественных исследованиях.

Ключевые слова: *психологическая защита, механизмы защиты, психологические процессы, образ "Я", сознание и бессознательное, адаптация личности.*

The article considers the problem of personality's psychological defence and adaptation. The characteristic of the defence mechanisms is given, the function of the adaptation potential and the evolution of these ideas in the works of foreign and native scientists are shown.

Key words: *psychological defence, defence mechanisms, psychic processes, image "I", consciousness and unconsciousness, personality adaptation.*

Однією з актуальних проблем сучасної психологічної науки і соціальної практики є питання про психологічний захист особи. Необхідність у виділенні окремих захисних механізмів пов'язана з практичною потребою психологів у виділенні та описі найбільш універсальних з неусвідомлюваних захисних процесів. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – дати цілісне уявлення про поняття "психологічний захист" та адаптації особистості. Завдання роботи – розкрити причини психологічного захисту та його функціональний адаптивний потенціал.

Огляд літератури, присвяченої проблемі психологічного захисту, показав, що в сучасній вітчизняній науці нагромаджений теоретичний і емпіричний матеріал, який ілюструє багатовимірність і суперечливість цього феномена (Ф. В. Бассин, Ф. Е. Василюк, Р. М. Грановська, Л. Р. Гребенников, Б. В. Зейгарник, А. А. Налчаджян, А. М. Штипель). “Психологічний захист” вітчизняними дослідниками продуктивно був осмислений тільки в рамках розвитку теорії особистості, хоча саме явище психологічного захисту було вперше зафіксовано в парадигмі західних психоаналітичних теорій (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, К. Холл, Г. Ліндсей, Н. Мак-Вільямс, О. Феніхель, Х. Хартманн, Г. Тарт, Ф. Перлз, Л. Фестінгер, Г. Келлі, Е. Фромм, А. Райх, К. Хорні, А. Адлер).

У сучасній психоаналітичній теорії поняття “психологічний захист” визначається так: “Захист – сукупність дій, спрямованих на зменшення або усунення будь-якої зміни, що загрожує цілісності і стійкості біопсихології індивіда. Оскільки ця стійкість втілюється в Я, яке всіляко прагне її зберегти, її можна вважати ставкою і дійовою особою в цих процесах” [17, с. 137]. Психологічний захист здійснюється механізмами захисту. У глибинній психології захисний механізм позначає неусвідомлюваний психічний процес, спрямований на мінімізацію негативних переживань. Механізми захисту діють окремо або з’являються спільно у мінливих і взаємопов’язаних патернах, використовуючи різні форми поведінки, ідеї, афекти, сторони характеру, інші функції Я і навіть потягу. З погляду Ч. Бреннера, захистом може бути будь-який аспект функціонуючого Я.

Першу розгорнуту дефініцію захисних механізмів дає Анна Фрейд: “Захисні механізми, каже вона, – це діяльність” Я “, яка починається, коли” Я “схильне до надмірної активності спонукає або відповідних їм афектів, що представляють для нього небезпеку. Вони функціонують автоматично, не узгоджуючись зі свідомістю” [16, с. 171].

Представники глибинної психології, сходячись у розумінні механізмів захисту як всепроникної і невід’ємної властивості індивіда, дотримувалися різних поглядів на джерела конфліктів, що призводять їх у дію. На відміну від З. Фрейда, що розглядав як джерело внутрішнього конфлікту протидію сил Воно, Его і супер-Его. К. Юнг пов’язував внутрішній конфлікт з невідповідністю між вимогами зовнішнього середовища і типологічною установкою індивіда; А. Адлер – з комплексом неповноцінності; К. Хорні – з несумісними невротичними потребами індивіда; Г. Саллівен – з конфліктуєчими вимогами складних міжособистісних зв’язків; Е. Еріксон – з психо-соціальними кризами ідентичності.

Сучасні психологи визнають певний набір захисних механізмів, назви яких стали майже універсальними. Захисні механізми прийнято поділяти на рівні (від двох до чотирьох). Ненсі Мак-Вільямс виділяє два рівні захисних механізмів за ступенем їх “примітивності”, залежно від того, наскільки їх застосування заважає індивіду адекватно сприймати реальність. До першого рівня належать такі захисні механізми, як: дисоціація, інтродекція, заперечення, проективна ідентифікація, соматизація, примітивна ізоляція. Ненсі Мак-Вільямс цей рівень механізмів іменує як первинні захисні механізми. Другий рівень, представлений вторинними захисними механізмами, такими як: відшкодування, витіснення, ізоляція афекту, інтелектуалізація, сублимація, реверсія, регресія, раціоналізація [10, с. 156].

Багато авторів подають свою класифікацію. Наприклад, М. Кляйн описувала як найпростіші види захисту розщеплення об’єкта, проективне (само) ототожнення, відмова від психічної реальності, претензія на всевладдя над об’єктом та ін. [8, с. 37].

Основні претензії до більшості класифікацій – це або недостатня повнота (критикує і не знаходить у класифікації важливий для нього психічний процес, який він відносить до захисних), або зайва повнота (критикує, знаходить у класифікації багато психічних процесів, які не відносять до захисних або взагалі не виділяє як самостійні процеси). Це, як відзначають вчені, зазвичай, пов’язано з тим, що мінімізація негативних переживань є взагалі природною потребою будь-якого живого організму (зокрема людини), і з деяким припущенням, кажуть вони, будь-який психічний процес можна визнати спрямованим на досягнення цієї мети.

Функція захисних механізмів, як вона представлена в психології, завжди ідентична – захиститися від хворобливих афектів, але шляхи досягнення цієї мети – різні. При цьому психологи відзначають головну функцію механізмів психологічного захисту, яка полягає у збереженні позитивного образу “Я” за будь-яких загрозливих йому змін у зовнішньому світі.

У глибинній психології стверджується, що всі функції спрацьовують автоматично, тобто без нашого відома і якого-небудь свідомого зусилля або намірів. Ці захисні механізми охороняють усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань і перцепцій, сприяють збереженню психологічної стабільності, вирішенню внутрішньоособистісних конфліктів і протікають на несвідомому і підсвідомому психологічних рівнях.

Ця психофізіологічна реакція допомагає за захисним механізмом особистості несвідомо оберігати її психіку від травм, які можуть заподіяти їй реальні життєві ситуації, що загрожують зруйнувати Я-концепцію особистості. Але разом з тим ці механізми заважають людині усвідомлювати свої помилки щодо власних рис характеру і мотивів поведінки, що часто ускладнює ефективний дозвіл особистих проблем. В цілому, пишуть психологи, захисні механізми мають дві риси: а) заперечують, спотворюють і руйнують реальність і б) діють несвідомо.

Фахівці вважають, що мета психологічного захисту полягає в ослабленні внутрішньоособистісних конфліктів (напруги, занепокоєння), обумовленого суперечностями між інстинктивними імпульсами несвідомого і засвоєними (інтеріоризованими) вимогами зовнішнього середовища, що виникають у результаті соціальної взаємодії. Послаблюючи цей конфлікт, захист регулює поведінку людини, підвищуючи його пристосованість і врівноважуючи психіку в цей момент [17, с. 89].

Келвін Холл та Гарднер Ліндсей відомі в психології фахівці, які виділяли дві основні характеристики захисних механізмів: заперечення чи спотворення реальності і дію на несвідомому рівні.

Спотворення і заперечення піддається сприйняттю не тільки внутрішньої, але і зовнішньої реальності: “Я” може захищати себе і незнанням про існування певних потреб та інстинктів, і незнанням про існування зовнішніх об’єктів” [17, с. 45]. Для психотерапії особливо важлива перша характеристика, тому що саме вона може призводити до соціальної дезадаптації та інших проблем.

Із вітчизняних дослідників найбільший внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії установки вніс Ф. В. Бассін [6, с. 146].

На його думку, захист здатний запобігти дезорганізації поведінки людини, настаючи не тільки при зіткненні свідомого і несвідомого, але і в разі протиборства між цілком усвідомлюваними установками. Ф. В. Бассін вважає, що основним у психологічному захисті є перебудова системи установок, спрямована на усунення надмірного емоційного напруження, і запобігає дезорганізації поведінки [6, с. 167].

Розглядаючи особистість як відкрити, саморозвиткову систему, представники гуманістичної психології доводять, що в основі розвитку особистості лежить її прагнення до порушення рівноваги з середовищем. Аналіз поглядів Г. Олпорта та А. Маслоу показав, що в їхньому розумінні розвиток особистості це, перш за все, особистісне

зростання, що полягає в реалізації особистісного потенціалу. А. Маслоу, пов’язуючи ступінь самоактуалізації зі ступенем адекватності представлення особистості про себе і про світ, бачить у захисних механізмах внутрішні перешкоди для адекватного світосприйняття, а отже, і для реалістичного.

Із зіставлення поглядів З. Фрейда і А. Маслоу видно, що розуміння ролі психологічного захисту в руслі очолюваних ними наукових шкіл діаметрально протилежне. Якщо в психоаналізі психологічний захист розглядається як чинник розвитку особистості, як спосіб усунення тривоги, пов’язаної з конфліктом, і як необхідна умова уникнення неврозу, то в гуманістичній психології А. Маслоу Єго-захист постає як чинник, що перешкоджає особистісному зростанню [17, с. 139].

Психологічний захист як спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов’язаного з усвідомленням конфлікту, не може бути піддана однозначній оцінці з точки зору своєї “корисності” або “шкідливості”. Ми, услід за Ф. В. Бассінім, Р. Л. Гребенніковим, Б. В. Зейгарник, А. А. Налчаджян, Е. Т. Соколовою розглядаємо психологічний захист як нормальний, повсякденно працюючий механізм людської свідомості, з тим лише зостереженням, що такий психологічний захист є лише при розгляді його в досить вузькому колі явищ, що належать до адаптації особистості. При цьому ми дотримуємося точки зору А. А. Налчаджян, що розглядає психологічний захист у рамках теорії адаптації і визначає захисні механізми як більш-менш стійку схему психічних дій, які призводять тією чи іншою мірою до адаптованості особистості, дозволи фрустрованої ситуації [11, с. 231].

Згідно з Е. Т. Соколовою, серед дослідників психологічного захисту практично не існує розбіжностей у тому, що норма і патологія захисного функціонування індивіда залежать від того, чи зумів він на певних етапах онтогенезу реалізувати базисні психологічні потреби або, завдяки гетерономному впливу середовища, вони були заблоковані. В останньому випадку одна або більше складових позитивного образу “Я” виявляються особливо вразливими, відповідні проблеми адаптації перманентно актуальними, специфічні механізми захисту будуть використовуватися надінтенсивними, що може призвести до неефективної адаптації в новому соціальному оточенні, зазначають психологи [13, с. 28].

Успішна адаптація визначається вираженістю тих чи інших якостей особистості, які задають спрямованість і продуктивність стадій адаптації, що впливають на характер їх перебігу. При цьому багато

дослідників зазначають, що, за інших однакових умов, деякі індивідуальні особливості, будучи розвиненими у різних людей по-різному, можуть детермінувати різні результати формування соціально-спрямованої поведінки, особливо якщо йдеться про найбільш стійких з особистісних якостей (Б. Г. Ананьєв, Д. І. Фельдштейн, Т. Г. Хамаганова, Л. М. Семенюк та ін.).

А. Г. Асмолов стверджує, що всі захисні механізми є адаптивними, якщо використовуються індивідом у межах середньостатистичних показників по групі, до якої він належить. Вони ж призводять до дезадаптації, якщо виходять за межі норми, оскільки в цьому випадку поведінка індивіда визначається не тим типом реальності, який є умовно загальним для його соціального оточення.

Безпосереднє сприйняття зовнішнього світу за словами є одним з основних джерел підтримки, відновлення психічного тону. Тому безпосередню адаптацію та рівні адаптивної поведінки розцінюють як рівні психічного захисту, покликаних зберегти особистість від переживань нестерпної інтенсивності [5, с. 176].

О. Р. Калітєвська вважає, що адаптивна поведінка являє собою єдність основних протилежних тенденцій: до самозбереження та саморозвитку, де перша, прагнучи до стабільності і рівноваги через пристосовування, намагається призвести до стійкості і незмінності, а друга спонукає до активності, шукаючи все нові шляхи і засоби розвиватися. Взаємозалежність, на перший погляд суперечливих процесів, очевидна, тому що перший закріплює ефективні, цінні шляхи вирішення поведінкових реакцій, отриманих у ході саморозвитку, створюючи оптимальні умови для іншої тенденції – саморозвиватися, активно змінюватися “зсередини” [9, с. 117].

Початковою точкою адаптивної поведінки, як ми бачимо з роботи Л. Р. Гребенникова, є усвідомлене чи неусвідомлюване бажання створити таку модель власної поведінки, при реалізації якої можливо досягти найбільшого успіху власної особистості, ефективності діяльності та задоволеності собою, статусом у суспільстві. Адаптивна поведінка має специфічні формування: головний атрибут соціалізації особистості; механізм індивідуалізації, заснований на суб’єктивному використанні ресурсів апарату особистості; системність, оскільки це можливо в ізоляції; наступність, коли використовується інформація минулого для перетворення сьогодення і настрою на майбутнє; як механізм психологічного захисту [8, с. 56].

В. А. Бодров стверджує, що адаптивну поведінку як механізм психологічного захисту і самозбереження дозволяє особистості мати пере-

починок на переосмислення оптимальної стратегічної лінії поведінки, економії психічної енергії; очікування визнання нваколишніх, уподібнвшись їм, уникаючи адаптивного шоку; вселити бажане доброзичливо примирливе уявлення про себе, згладивши тим самим можливу тривогу, комплекси; ідентифікуватися з можливим агресором з метою уникнення стресу, збереження власної психічної реальності; економити психічний матеріал на побудові моделі поведінки [7, с. 37].

Механізми захисту покликані дозволити природні конфлікти, що виникають у процесі адаптації. Розглядаючи критерій інтелектуальної зрілості, А. Г. Асмолов відзначає, що існує високий ступінь згоди між дослідниками, які займаються питанням відносної примітивності механізмів захисту. Передбачається, що різні механізми представляють різні рівні розвитку індивіда. Це частково відбивається в розрізненні первинної та вторинної активності захисного процесу або першого, другого і третього рівнів захисту. В інших випадках розрізнення пов'язують з окремими психосексуальними стадіями розвитку [4, с. 45].

М. С. Яницький у своїй роботі зазначає, що Р. Плутчик зробив спробу визначити рівень розвитку “Я”, відбиваний кожним механізмом захисту, за допомогою рейтингових оцінок досвідчених експертів-клініцистів. Одержаний перелік має такий вигляд: заперечення, регресія, проєкція, заміщення, придушення, реактивне утворення, інтелектуалізація, компенсація. Експерти прийшли до повної згоди з приводу того, що заперечення, регресія і проєкція – це дуже примітивні механізми захисту, а інтелектуалізація та компенсація представляють вищі рівні особистісного розвитку [10, с. 58].

Таким чином, аналіз досліджуваної нами проблеми в історії та теорії сучасної психології дозволяє зробити нам низку висновків. По-перше, адаптація особистості до зовнішніх умов – це ступінь і рівень її соціалізації, коли пасивна адаптація забезпечує тільки зовнішній комфорт, а активна адаптація є передумовою реалізації закладеного в ній потенціалу.

По-друге, механізми захисту онтогенетично розвиваються для зняття різних суперечностей, адаптації і задоволення базисних потреб шляхом когнітивно-афективного спотворення образу реальності. Механізми захисту вирішують конфлікт між будь-якими з основних емоцій або їх комбінацій, що вимагає спонтанного вираження, і емоцією страху, що виникає, коли досвід індивіда сигналізує про неминучі негативні наслідки такого виразу.

По-третє, актуальність цієї проблеми не викликає сумніву і вимагає свого подальшого наукового дослідження.

Література:

1. Адаптация // Педагогический энциклопедический словарь (<http://dictionary.fio.ru>).
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В двух томах. – Том 1. – М. : Педагогика, 1980.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1977.
4. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. : Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.
5. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М. : Издательство МГУ, 1990.
6. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
7. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М. : ИП РАН, 1995.
8. Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Дис. канд. психол. наук. – М., 1994.
9. Калитеевская Е. Р., Ильичева В. И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – Т. 16. – С. 115-122.
10. Мак-Вильямс, Нэнси. Защитные механизмы // Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – Москва: Класс, 1998. – 480 с.
11. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 1988.
12. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера, 2002 г.
13. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. – М., Изд. Моск. ун-та, 1980.
14. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : Изд-во Московского университета, 1982. – С. 199-219.
15. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов. – М., 2004. – С. 212.
16. Фрейд, Анна. Психология Я и защитные механизмы = Das Ich und die Abwehrmechanismen. – Москва: Педагогика-Пресс, 1993. – 68 с. – I
17. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого “Я” // З. Фрейд. По ту сторону принципа удовольствия. – М., 1992. С. 256-324.
18. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб. : Лань, 1997.
19. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М. : Прогресс, 1993.
20. Яницкий М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности. Дис. канд. психол. наук. – Кемерово, 1995.

Клевець Л. М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ В ГЕНЕЗІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

У статті розглядаються психологічні причини психосоматичних захворювань студентів, аналізуються спеціальні дослідження.

Ключові слова: психосоматика, психологічна генеза, депресії, психологічне обстеження.

В статье рассматриваются психологические причины психосоматических заболеваний студентов, анализируются специальные исследования.

Ключевые слова: психосоматика, психологический генез, депрессии, психологическое обследование.

This article researches psychologic courses of psychosomatic illments of students, analysis special researchs.

Key words: psychosomatic, psychology genesis, depressions, psychology check.

Проблема психосоматичних розладів – одна з найбільш поширених у житті людини і людства, про що доповідалось в одній з доповідей ВООЗ [7, с. 32]. У всьому світі видаються спеціальні та мультидисциплінарні посібники для лікарів – психіатрів, медичних психологів та психотерапевтів, у яких у систематизованому вигляді репрезентовані психофізіологічні основи психосоматичних розладів. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – показати загальну картину психосоматичних розладів. Завдання роботи – систематизувати психологічні фактори в генезі психосоматичних розладів.

Відомо, що рівень здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я. Але, за даними ВООЗ, він лише на 10-15% пов'язаний з останнім чинником, на 15-20% обумовлений генетичними факторами, на 25% його визначають екологічні умови і на 50-55% – умови та спосіб життя людини. Таким чином, очевидно, що першочергова роль у збереженні й формуванні здоров'я належить

все-таки самій людині, її способу життя, її цінностям, установкам, ступеневі гармонізації внутрішнього світу й взаєминам з оточенням. Разом із тим сучасна людина в більшості випадків перекладає відповідальність за своє здоров'я на лікарів. Вона фактично байдужа до себе, не відповідає за сили та здоров'я свого організму, і, поряд із цим, не намагається досліджувати й розуміти свою душу [9, с. 5].

Ще в 1977 році голова “Римського клубу” Ауреліо Печчеї у своїй роботі “Человеческие качества” прогнозував всесвітню катастрофу (цій проблемі було присвячено близько 20 доповідей провідних вчених світу) з причин деформації місця і ролі людини в системі науково технічного прогресу та його наслідків – глобальних проблем людства. Він писав про те, що технічний і соціальний розвиток створюють для людини нестерпні напругу і стреси. А порятунок він вбачав у культурі й освіті, у створеній суспільством поведінкової програмі. Згадаємо, що свого часу П. О. Флоренський, який вивчав проблему людини в науково-технічному і суспільному прогресі, писав, що техніка працює у сфері смерті і по мірі її розвитку потрібно олюднювати і техніку, і людину. Радянський поет А. Вознесенський у своєму вірші писав так: “Все прогрессы реакционны, если рушится человек”. Ще раніше К. Маркс застерігав, “якщо культура не управляється, а розвивається стихійно, вона здатна залишити після себе пустелю”.

Психологи і психіатри, дивлячись на ці глобальні зміни, пропонують нові соціокультурні парадигмальні підходи для порятунку людства, що переживає наслідки, не в останню чергу, на психосоматичному рівні. У зв'язку з цим лікарі з Інституту соціальної та судової психіатрії О. С. Чабан і О. О. Хаустова пишуть: “Показником успішності роботи є стабілізація психічного та соматичного стану, поява життєвої перспективи, формування нової життєвої стратегії. Подальше завдання полягає у впровадженні технологій духовного розвитку.

Лише якісно новий духовний стан забезпечить стратегічний прорив у майбутнє. При реалізації цього завдання необхідно звернутися до самосвідомості кожної людини, включити захисні механізми духовності людського товариства, що забезпечить духовне здоров'я людства загалом та кожної людини окремо. Технологія духовного розвитку має охоплювати інтерес самої людини до власного духовного світу, визначення гідних цілей життя, принципів самоцінки свого розвитку та успіхів, а також методи духовної профілактики й оздоровлення, захисні механізми духовного самовдосконалення, що уможливають супротив суб'єкта руйнівним впливам цивілізації та науково-технічного прогресу” [9, с. 11].

У грецькій філософії були впевнені в тому, що душа і дух впливають на тіло, тому одержимість духами лікували катарсисом (духовним очищенням). Гіппократ убачав причину хвороб в одному – у порушенні відносин між людиною і навколишнім світом. У період “романтичної медицини” (XIX ст.) німецький психіатр І. Гейнрод вперше використав поняття “психосоматична медицина”. Він мав на увазі те, що хвороби тіла (soma) мають психогенну основу, перш за все, в етичному аспекті.

Але одним із батьків становлення психосоматичного підходу потрібно вважати Ф. Ніцше. Він створив нову філософію про “розум тіла”, його “множинності з єдиним смислом”, він фактично передбачив концепцію З. Фрейда про існування підсвідомого, а “нову мораль” радив лікарям покласти в основу лікування. На сьогодні сучасні медичні психологи виходять із настанови Гіппократа про те, що потрібно лікувати не хворобу, а хворого з урахуванням його індивідуальних особливостей (його соціокультурного рівня – загального рівня соціалізації серед людей, розвинутості мови і навіть мовчання).

На сьогодні встановлено вплив емоційних переживань на морфологічні структури (тіло, внутрішні органи) через гормональну та імунну систему, а також через вегетативну нервову систему.

Лікарі всі психосоматичні захворювання поділяють на три напрями:

- соматоформні порушення;
- психосоматичні захворювання органів і психофізіологічні порушення;
- порушення поведінки із соматичними наслідками.

Серед багатьох психосоматичних захворювань лікарі виділяють золоту сімку психосоматики:

- виразкову хворобу шлунка й дванадцятипалої кишки;
- неспецифічний виразковий коліт;
- бронхіальну астму;
- тиреотоксикоз (базедову хворобу);
- есенціальну гіпертонію;
- ревматоїдний артрит;
- нейродерміт.

Самим життям доведено, що будь-які соціальні чинники – радість, гнів, страх, стрес – одразу ж викликають емоційні відхилення й афекти. Психіатри і медичні психологи навіть розробили і записали психосоматичну семантику – “мову органів”. Як пишуть О. С. Чабан і О. О. Хаустова, “У звичайній розмовній мові таке підтверджується низкою виразів: “схопили за серце”, “роздирає серце”, “упав камінь

із серця”, “стиснулося серце”, “що в тебе на серці”, “у нього немає серця”, “від цього боляче серце”, “у нього розривається серце”, “добре, м’яке, широке серце”. Сюди ж належать: “почорнів від горя”, “посинів від злості”, “зблід від жаху”, “почервонів від сорому”, “спалахнув від радості”, “затаїв дихання”, “ковтав повітря ротом”, “у нього потекла слина”, “цього він не міг проковтнути”, “від цього перевертався шлунок”, “це лежить каменем у шлунку”, “його нудило від цього”, “безпорадно захрипів”, “від жаху волосся стало дибом”, “вона дрижала від страху”, “він заціпенів від жаху”, “людина без хребта”, “він обливався холодним потом”. В екзистенціалістичній філософії й у літературі ми натрапляємо на слово “нудота”, як одне з основних життєвих понять (див. роман Ж. П. Санд “Нудота”).

Соматичні реакції на психічні емоційні процеси підтверджуються результатами експериментів. Якщо людину в чомусь звинуватити, то при обуренні й гніві відзначається згасання пульсу, підвищення кров’яного тиску, збільшення об’єму крові. Артеріальний тиск підвищується, збільшується рівень холестерину. Вигляд лимона викликає підвищене виділення слини не тільки під час показу, але й при його описуванні. Таким чином, психосоматичний процес може викликатись впливом і на першу, і на другу сигнальні системи” [9, с. 16-17].

Усе вище означене є свідченням того, що психосоматичні розлади виникають і розвиваються внаслідок взаємодії зовнішніх та внутрішніх причин – як соціального середовища, так і індивідуальності особистості. У багатьох дослідженнях одним із провідних соціальнопсихологічних чинників розвитку психосоматичної патології вважається стрес. Уперше слово “стрес” було введено в 1303 р. Р. Маннінгом і означало воно “небезпеку”, “поневір’яння”, “труднощі”, “бідність”, “втрати” і т. ін. Довгий час під стресом розуміли вплив на людину екстремально важких і обов’язково негативних факторів соціуму і зовнішнього середовища. Потім у 1936 р. Г. Сельє висунув гіпотезу про “адаптаційний синдром” при стресах. Виявилось, що, з одного боку, стрес виконує в організмі людині функцію “захисної адаптивної реакції”, мобілізуючи організм на подолання різноманітних соціальних явищ – фрустраційних ситуацій, конфліктів. Уцьому випадку у відповідь на стресуючий фактор свідомість включає механізм уникнення, пристосування чи адаптацію до нових вимог зовнішнього середовища [8, с. 33]. Оскільки свідомість людини формується соціумом, то і рівень захисних механізмів буде цілком адекватним ступеню розвиненості і свідомості. Тому людина може бути як адаптною, так і дезадаптивною. Другий випадок є наслідком постійних зустрічей зі

стресом. Стрес може бути і дезадаптивним при важких конфліктних ситуаціях та емоційних дизгармоніях (людина емоційно не вихована, не стримана з причини генетики або дефективності стрес – реалізуючих систем організму).

Ефективність адаптивної реакції пов’язана з особливостями людини, яка реагує на нього. Як показують дослідження психологів і психіатрів, ці характеристики можуть бути і генетичними вадами, але можуть змінюватися в процесі соціального розвитку людини.

Сьогодні змінився погляд на причинний фактор стресу. Якщо ще недавно вважали, що причини стресу генетико-фізичні або зовнішні, то тепер доведено, що причиною стресу є індивідуальні характеристики людини – уявлення про чинне, особистісне ставлення до ситуації, суб’єктивне уявлення і когнітивна оцінка. Тому зрозуміло, що більш розвинена в соціальному сенсі людина виявляється і більш стресостійкою. Соціальна розвиненість людини в критичний момент є “як захисний механізм”: включаються адаптивні механізми, а когнітивна свідомість перетворюється на головний регулюючий чинник реакції на стрес [8, с. 34]. За цим стоїть біологічний адаптивний смисл усієї психофізіологічної системи організму. У захисні механізми проти стресової ситуації входять не тільки особливості та індивідуальні характеристики, але й напрацьовані і соціокультурно детерміновані та інтелектуально закріплені критерії успішного подолання стресу, великий рівень психологічної підготовленості, напрацьований досвід моделей виходу з подібних ситуацій, за якими відбувається зниження тривоги і зростання психічного комфорту, досягнення соціально значущої і виправданої цілі як соціокультурних механізмів захисту здоров’я.

Другим чинником психосоматичних розладів є тривога. Тривога кваліфікується як елемент стресу і неспецифічний пусковий механізм психічних розладів.

Тривога – це емоційна реакція, риса особистості, головний компонент низки розладів особистості, симптом у структурі психотичних синдромів [7, с. 7]. Психологи і лікарі відзначають, що у значної частини депресивних хворих (заторможених), попереднім (переважним) компонентом синдрому є не депресія, а тривога.

Тривога може бути першим симптомом розладнання головного мозку, але й найважливішим адаптивним механізмом: без тривоги неможливе саме існування людини. Фахівці стверджують, що роль тривоги в структурі психозів недооцінена [7, с. 7]. Ефект тривоги в нашому біоорганізмі є універсальним і базовим способом реагу-

вання людини на розгортаючу ситуацію. Щодо тривоги філософ С. К'єркегор писав: "Пізнання тривоги – це нагода, котру повинна випробувати кожна людина, щоб не загинути. Той, хто навчився тривожитись належним чином, навчився найголовнішому в житті" [9, с. 35]. Хоча, скажемо, тривога в багатьох випадках є важливою ланкою патогенезу соматичних розладів.

Третім чинником психосоматичних розладів є депресія. Для порівняння з нашими результатами ми запозичуємо матеріал у російсько-го вченого Р. Габідулліна. Так, він викладає результати обстеження депресій у студентів США. Згідно з дослідженням, проведеним Американською Медичною Асоціацією, найбільше серед багатьох ВНЗ США депресією страждають студенти-медики. Зокрема, у їх дослідженні зазначається, що студенти-медики стикаються з депресією, емоційним вигорянням та іншими психічними проблемами частіше, ніж інші люди, при цьому їх психічне здоров'я погіршується протягом навчання. У майбутніх лікарів частіше трапляються суїцидальні думки і спроби, у них частіше відбувається емоційне вигоряння, а якість життя у них нижча, ніж в інших людей тієї ж статі і віку, – цитує авторів дослідження Р. Габідуллін. Цікаво, що при цьому студенти-медики отримують професійну допомогу рідше, ніж люди, далекі від медицини [2].

Т. Швенке з Мічиганського Університету (США) і його колеги провели дослідження поширеності депресії і суїцидальних думок у студентів-медиків. У вересні-жовтні 2009 року при обстеженні попросили всіх студентів Мічиганської Медичної Школи заповнити спеціально створений для них запитальник. Свої відповіді дали 65,7% студентів (505 з 769). У результаті виявилось, що середньоважка і важка депресія виявилася у 14,3% студентів. Дівчата страждали цими формами депресії частіше, ніж юнаки (18% і 9% відповідно). 4,4% студентів думали про самогубство хоча б раз під час навчання на медичному факультеті. Першокурсники і другокурсники думали про суїцид рідше, ніж третьокурсники і четвертокурсники (1,4% і 7,9% відповідно) [2].

Студенти, які страждають депресією, частіше, ніж ті, хто не відчував депресії, поводитися в соціумі менш впевнено й адаптивно і вважали ризикованим зізнаватися в своєму стані будь-кому, оскільки депресія свідчить про соціально-психологічне невміння впоратися з ситуацією. Студенти з середньоважкою і важкою формами депресії частіше уникали соціуму і вважали, що товариші по навчанню не зрозуміють їх і не будуть їх поважати, на їхню думку, якщо дізнаються про їх стан.

Юнаки частіше, ніж дівчата, поводитися менш впевнено і вважали, що майбутній лікар із депресією може нашкодити пацієнтові (36,3% і 20,1% відповідно). Меншокурсники частіше, ніж старшокурсники, вважали, що звернувшись за допомогою, вони будуть виглядати дурнішими (34,1% і 22,9%). Студенти з більш серйозною депресією найменш схильні звертатися за професійною допомогою взагалі [2].

Результати дослідження говорять про необхідність поліпшення профілактики, діагностики та лікування депресії. Американські медики зробили висновок про необхідність психологічного зміцнення та підготовки майбутніх лікарів.

Є інше дослідження студентів-медиків і лікарів-інтернів, проведене групою американських учених. У дослідження були залучені понад дві тисячі осіб з різних медичних навчальних закладів США. Його результати говорять про те, що депресія залишається серйозною проблемою для студентів-медиків. Так, 21,2% з них мають ознаки депресії. Значення цього показника у їх однолітків значно нижче (8% – 15%). Що стосується порівняння студентів-медиків одного з одним, то важче за всіх доводиться студентам 2 курсу, серед яких симптоми депресії трапляються найбільш часто [2].

Такий самий результат був отриманий і в Росії. Дослідження Р. Габідулліна, проведене в 2009 р., також показало, що студенти медики страждають депресією частіше за своїх однолітків. Автор дослідження відзначив, що отримання медичної освіти пов'язане з постійними стресами як у студентів, так і в інтернів. Р. Габідуллін вважає, що свій внесок у стрес вносять: великий обсяг роботи, недолік сну, труднощі з пацієнтами, незадовільні умови навчання, фінансові проблеми, перевантаження інформацією і навіть планування подальшої кар'єри. Ці чинники часто роблять негативний вплив на успішність, фізичне і психологічне самопочуття студентів та інтернів, роблячи їх більш сприйнятливими до депресії.

При цьому Р. Габідуллін пише: “Не можна сказати, що в Росії обстановка точно така ж. Все-таки, у дослідженні брали участь американці. Але, на жаль, дослідження психічного здоров'я медиків подібного масштабу, які були б проведені в нашій країні, мені невідомі. Але є всі підстави вважати, що російські студенти та інтерни схильні до депресії не менше, ніж їхні західні колеги” [2].

У медичному глобальному співтоваристві депресію іноді називають чумою XXI століття. Щорічно цей діагноз отримують чверть мільярда людей. У благополучних США депресії п'ятої частини населення обходяться американській економіці в 47,5 млрд доларів на

рік. Для порівняння: витрати на лікування серцево-судинних та легеневих захворювань становлять відповідно 43 і 18 млрд.

Дослідження, проведене психологами в середині 90-х років у Москві, показало, що у 68% тих, хто звернувся в районні поліклініки з різних приводів, були явні ознаки депресії. Вчені вважають, що хоч раз у житті через цей стан проходять близько 25% жінок і 10-15% чоловіків [2].

Американські вчені провели дослідження щодо з'ясування місця і ролі психологічного фактора як етіологічного. Щоб дізнатися про це, Лорен Еллоу і Лін Абрамсон провели порівняльний аналіз поведінки студентів, що зазнають легку депресію, і студентів у нормальному стані. Дослідники просили студентів поспостерігати, чи пов'язане натискання кнопки з наступним спалахом світла. На подив дослідників, піддослідні, які перебувають у стані депресії, досить точно оцінювали, якою мірою вони могли контролювати, що відбувається. Однак хибні, спотворені оцінки висловлювали ті студенти, які не страждають депресією, – вони явно перебільшували межі своїх можливостей контролювати ситуацію, дійшли висновку американські та російські вчені [3, с. 166-177].

Це говорить про порушення ступеня самоконтролю і своїх навичок. Шеллі Тейлор наводить таке порівняння: “Люди в нормальному стані перебільшують свою компетентність і привабливість для навколишніх; ті, хто страждає депресією – не перебільшують. Люди в нормальному стані згадують своє минуле в рожевому світлі; ті, хто страждає депресією (за винятком тих, хто переживає дуже сильну депресію) більше справедливі в оцінці своїх минулих успіхів і невдач. Люди в нормальному стані описують себе в основному позитивно; страждалі депресією описують і свої позитивні, і свої негативні якості. Люди в нормальному стані приписують собі заслуги в разі успіху і, як правило, заперечують свою відповідальність при невдачі. Страждалі депресією беруть на себе відповідальність і за успіхи, і за провали. Люди в нормальному стані перебільшують ступінь свого контролю над тим, що відбувається навколо; страждалі депресією менше піддаються подібним ілюзіям. Люди в нормальному стані беззастережно вірять у те, що майбутнє піднесе багато хорошого і мало поганого. Страждалі депресією більш реалістичні в сприйнятті майбутнього. Фактично в будь-якому випадку там, де люди в нормальному стані, вони демонструють надмірну самоповагу й ілюзію контролю та далеко від реальності бачення майбутнього, а люди в депресії не виявляють подібних пристрастей. Виявляється, депресія робить людей не тільки сумнішими, але й мудрішими” [2].

Американські вчені відзначили, що в основі мислення людей у стані депресії лежить психологія приписування собі відповідальності за все, що з ними відбувається: якщо ви провалилися на іспиті і звинувачуєте в цьому себе, то можете дійти висновку, що ви дурні або ледачі, і впасти в депресію. А якщо ви приписуєте невдачу несправедливому ставленню до вас або якимсь іншим обставинам, вам невідвладним, то, швидше за все, ви просто розлютитеся. У більш ніж 100 дослідженнях, у яких брало участь 15 000 піддослідних людей, які страждають депресією, було більше таких, які схильні демонструвати негативний стиль пояснення. Вони з більшою легкістю приписували невдачу причин стійким (“Це буде тривати вічно”), глобальним (“Це зашкодить усьому, що я роблю”) і внутрішнім (“Я сам в усьому винен”). Результатом подібного песимістичного, надмірно узагальненого, самообвинуваченого мислення є, за словами Абрамсон і її колег (1989), гнітюче відчуття безнадії [2].

Симптоми депресії можуть бути різними, і вони добре відомі: безпросвітна туга, апатія, відчуття самотності, незнищенне почуття провини, безпорадності і нікчемності, непотрібності, небажання нікого ні бачити, ні чути, ні взагалі виходити з дому, безсоння або сон добу безперервно, зайва тяга до холодильника або втрата інтересу до гастрономічних і, взагалі, будь-яких життєвих задовольень, нездатність зосередитися на найпростіших домашніх справах.

Ми, своєю чергою, обстежили 200 студентів медичного вишу. Застосовані нами “Методики вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Норакидзе)” та “Шкала реактивної особистісної тривожності Спілберга – Ханіна” показали практично однакові результати. Із 200 студентів – 20% мали високу тривожність, інші – помірну. “Торонтська алекситимічна шкала” виявила схильність до депресивних розладів у 28% студентів. Такі ж результати були отримані за “Шкалою депресії (тест адаптований Т. І. Балашовою в НДІ ім. Бехтерева)” та “Опитувальником Бека”. Також зафіксовані студенти з емоційним вигорянням і невротичними станами, стресами, високим рівнем тривожності. У групах траплялися студенти з агресивною і ворожою формами поведінки, слабо адаптивні і недовірливі (що знаходяться в постійному страху) до однокурсників.

Таким чином, вивчивши зарубіжну літературу трьох психосоматичних захворювань психологічного генезу, ми пропонуємо психокорекційні програми за даними І. Г. Малкіної – Пих, спрямовані за такими векторами: по-перше, на корекцію Я, досягнення об’єктивності власної оцінки, реабілітацію Я у власних очах і досягнення впевне-

ності в собі; по-друге, на корекцію системи цінностей, потреб, їх ієрархії, приведення домагань у відповідність зі своїми психофізичними можливостями; по-третє, на корекцію ставлення до інших, досягнення здатності до емпатії та розуміння пережитих іншими станів та їх інтересів, придбання навичок рівноправного спілкування, здатності до запобігання і вирішення міжособистісних конфліктів; по-четверте, на корекцію неадекватного способу життя та пригніченості; по-п'яте, актуальність цієї проблематики не викликає сумніву і вимагає свого подальшого наукового дослідження.

Література:

1. Богданов И. А. Проблема развития современной психосоматической науки. //Мультикультурність та етнокультурність людського світу. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 1., Донецьк, 2011. – С. 180-181 (196 с.).
2. WWW. FESMU. RU
3. Илларионова Е. А. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в Украине. //Мультикультурність та етнокультурність людського світу. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 1., Донецьк, 2011. – С. 166-167 (196 с.).
4. Никифорова А. А. К вопросу восстановления духовного и психологического здоровья студентов // Мультикультурність та етнокультурність людського світу. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 2., Донецьк, 2011. – С. 165-166.
5. Клевещ Л. Н. Проблема самозащиты при стрессах. Філософія здоров'я: гуманітарно-освітній аспект // Матеріали Міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції 29 березня 2011 року. – Т. 2. – Донецьк, 2011. – 348 с.
6. Дорошко Е. С. Стресс как психическое явление // Мультикультурність та етнокультурність людського світу. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 2. – Донецьк, 2011. – С. 277.
7. Нулер Ю. Л. Структура психических расстройств. – К. : “Сфера”, 2008. – 126 с.
8. Психосоматические расстройства в практике терапевта: руководство для врачей / под ред. В. И. Симаненкова. – СПб. : СпецЛит, 2008. – 126 с.
9. Чабан О. С., Хаустова О. О. Психосоматична медицина (аспекти діагностики та лікування. – К. : ТОВ “ДСГ Лтд”, 2004. – 96 с.

Коцюк Ю. А.

РОЛЬ ЛЮДСЬКОГО ЧИННИКА У ПИТАННЯХ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ

У статті розглядається роль людського чинника у питаннях захисту інформаційних систем, зокрема досліджується ставлення людей до паролів.

Ключові слова: *пароль, людський чинник, інформаційні системи, інформаційна безпека, особливості запам'ятовування.*

В статье рассматривается актуальный вопрос человеческого фактора в вопросах защиты информационных систем, в частности исследуется отношение людей к паролям.

Ключевые слова: *пароль, человеческий фактор, информационные системы, информационная безопасность, особенности запоминания.*

The article considers the current issue of the human factor in the protection of informational systems; in particular, we investigate people's attitude to passwords.

Keywords: *password, the human factor, informational systems, informational security, memory peculiarities.*

Сучасний етап розвитку суспільства неможливо розглядати відокремлено від технічного прогресу і зокрема від інформаційних систем. Інформаційні системи використовуються практично в усіх сферах життя суспільства. Вони надають зручне середовище для роботи, навчання, розміщення та обміну інформації; вони дозволяють спілкуватися, забезпечують зручні сервіси для банківської, комерційної діяльності, зрештою, займають великий сектор ігрової індустрії. Спробувавши хоча б раз сервіси інформаційних систем та оцінивши їх переваги, відмовитися від них вже практично неможливо. Будь-яка інформаційна системи працює з інформацією, у тому числі й з конфіденційною, тому однією із серйозних вимог, що ставляться до таких систем, є реалізація інформаційної безпеки. Питання інформаційного захисту неодноразово висвітлювалися як у наукових працях, так і в періодичних виданнях вітчизняних та зарубіжних

вчених (Б. Ю. Анін, М. І. Анохін, В. Ю. Артемов, С. У. Баричев, В. О. Бондаренко, В. О. Голубєв, В. В. Гончаров, М. А. Іванов, В. Г. Крисько О. В. Литвиненко, В. Н. Петров, А. А. Петров, М. М. Присяжнюк, В. С. Пущін, В. С. Сідак, А. Г. Серго, В. В. Ященко). Слід відзначити, що у більшості публікацій розглядаються загальні питання інформаційної безпеки держави, суспільства, організації, особистості, причому, перевага надається опису технічних засобів чи інформаційних технологій, покликаних реалізувати інформаційний захист. Проте використання інформаційних технологій, з одного боку, справляє значний вплив на свідомість людей, а з іншого, надає колосальні можливості тим, хто вміє їх використовувати. Така ситуація призводить до зростання ролі людського чинника у питаннях інформаційного захисту.

Метою статті є дослідження ставлення користувачів інформаційних систем до реалізації їх захисту, зокрема наголос робиться на використанні паролів.

Завдяки процесам глобалізації більшість інформаційних систем мають територіальний розподіл. Проте, не зважаючи на це, усі вони переважно орієнтуються на конкретного користувача. Так, враховуються регіональні стандарти: мова, грошові одиниці, локальний час тощо. Ці параметри можуть бути згенеровані лише завдяки місцю розташування користувача. Інші ж преференції користувачів вимагають ідентифікації. Ідентифікація користувачів в інформаційних системах можлива з допомогою імені користувача (логіну), яке вводиться у відповідне поле, і подальшого вводу паролю з метою автентифікації. Якщо автентифікація проходить успішно, то користувач отримує статус авторизованого користувача. Механізм авторизації дозволяє організувати керування рівнями та засобами доступу до різних об'єктів та ресурсів; надавати певні повноваження користувачеві на виконання певних дій; визначати міру приватності даних тощо. Існують й інші способи ідентифікації, наприклад за IP-адресою, проте такі способи дозволяють ідентифікувати радше робоче місце/обладнання, а не користувача. Тому схема логін-пароль поки що лишається єдиним ефективним засобом ідентифікації.

Проблему захищеності інформації в інформаційних системах сьогодні вирішують шляхом використання криптографічних засобів. Використання криптографії дозволяє реалізувати такі основні можливості:

- захист інформації шляхом її шифрування з допомогою ключа;
- автентичність інформації – можливо за рахунок електронного цифрового підпису;

– автентичність підписувача – можливо за рахунок електронного цифрового підпису.

Шифрування інформації здійснюється з метою запобігання її викрадення. Навіть якщо зловмисник певним чином отримає доступ до зашифрованої інформації, він не зможе її прочитати без спеціального ключа.

Автентичність інформації потрібна для того, щоб переконатися, що з моменту підписування вона не змінювалася. Так, підписаний з використанням цифрового підпису наказ чи звіт можна вважати справжнім.

Автентичність підписувача дозволяє підтвердити авторство інформації. Важливо це з кількох міркувань:

Якщо документ підписаний авторитетним автором, то й довіра до змісту написаного буде висока.

Інший приклад – перевірка справжності веб-сайтів. Справжність веб-сайтів важлива при роботі з веб-сайтами банків чи платіжних систем. Якщо користувач відвідує веб-сайт без електронного цифрового підпису, то велика імовірність не помітити підробку.

Криптографічні системи мають високу стійкість до зламу та характеризуються високою надійністю, проте вони не враховують людський чинник. Справа в тому, що доступ до ключів, з допомогою яких здійснюються операції розшифрування та накладання електронного цифрового підпису, здійснюється з допомогою паролю. У більшості випадків користувач має можливість самостійно створювати пароль з врахуванням деяких обмежень системи.

Як показує статистика, більшість користувачів відчувають певний дискомфорт при створенні паролів. З одного боку, занадто простий пароль використовувати небезпечно, з іншого – складний пароль важко запам’ятати. Користувачі, які мають слабе уявлення про функціонування систем захисту інформації, допускаються серйозних помилок при створенні паролів. Список типових помилок такий:

Надто простий пароль:

- використання дати народження як пароля;
- використання прізвища, імені, по батькові або ж їх комбінацій як пароля;
- використання типових паролів, таких як “qwerty”, “123456”, “password”, “*****” (шість зірочок) тощо;
- використання назви обладнання на робочому столі як паролів (див. рис. 1.), відповідно як пароль використано назву ноутбука – “ProBook 4530s”.

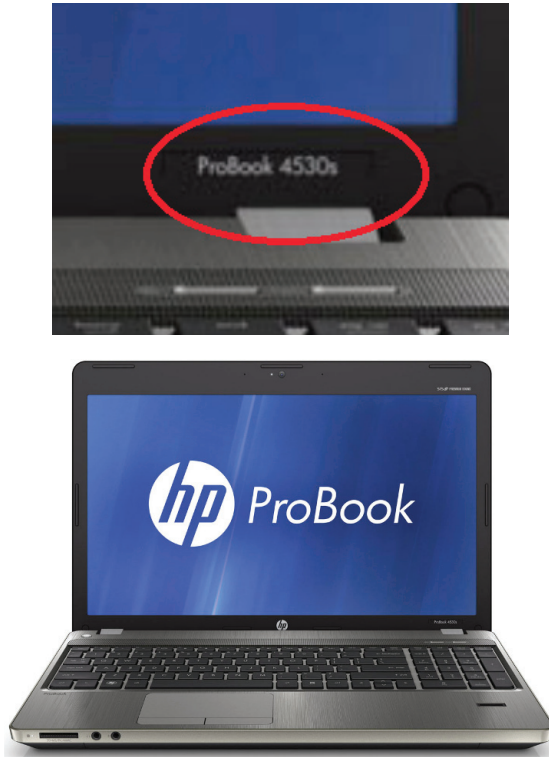


Рис. 1. Приклад використання як пароля назви ноутбука

Більшість користувачів обирає варіант: один однаковий пароль на усі ресурси. І знову ж таки пріоритетом у виборі такого рішення стає зручність, або ж уявлення про комфортність. Звичайно ж, один пароль запам'ятати набагато легше, ніж тримати у пам'яті велику кількість логінів та паролів. Проте уявлення про комфорт різко змінюється, якщо ознайомити користувача з основами інформаційної безпеки. Якщо зловмисник отримує доступ хоча б до одного ресурсу, він автоматично отримує доступ і до решти. У більшості випадків інформаційна безпека, як складова психологічного комфорту, набуває першочергового значення у користувачів, у яких хоча б раз поцупили пароль. Тим же, хто надає перевагу одному простому паролю для усіх інформаційних систем, керуючись у першу чергу зручністю, мож-

на порекомендувати хоча б розділити усі свої ресурси на дві чи три групи з точки зору важливості. Перша група – серйозні інформаційні системи, які працюють з конфіденційною чи фінансовою інформацією. Сюди можна зарахувати такі системи, як онлайн-банкінг, платіжні системи, корпоративні інформаційні системи. Друга група – інформаційні системи, пов’язані з обміном інформації чи діловим листуванням. В основному це системи обробки електронної пошти, системи обміну миттєвими повідомленнями, системи відео- чи аудіочатів. Третя група – інформаційні системи форумів, блогів, розважальних послуг. Відповідно, при такому групуванні достатньо запам’ятати всього три паролі, перший з яких повинен бути доволі складним, другий – середньої складності і третій може бути доволі простим.

Зберігання паролів:

Практично усі браузеры (програми для здійснення навігації в Інтернет), дозволяють зберегти логін і пароль входу до інформаційної системи. Причому є можливість для різних систем запам’ятати навіть різні паролі, а деякі браузеры навіть вміють використовувати один “майстер-пароль”, який використовується для шифрування решти паролів. Тому багато користувачів використовують цю можливість. Слід звернути увагу у цьому випадку на декілька моментів. Перше – не варто використовувати цю можливість у публічних місцях, інакше будь-який користувач, який працюватиме на тому ж робочому місці, зможе скористатися чужим логіном і паролем. Друге – навіть використання такої можливості на домашньому, персональному комп’ютері небезпечно, оскільки при роботі в мережі Інтернет у зловмисника існує можливість отримати доступ до місця збереження паролів.

Збереження логіна й пароля у текстовому файлі – можливість, яка має такі ж недоліки, як і в попередньому випадку. Отримавши доступ до файлу, зловмисник отримує доступ до усіх логінів і паролів. Якщо ж текстовий файл зберігається на змінному носії – існує можливість пошкодження носія, а з ним і самого файлу.

Збереження логіна й пароля у мобільному телефоні – можливість, яку використовує значна кількість користувачів. Основна небезпека – викрадення телефону.

Збереження логіна й пароля на паперових носіях. Знову ж таки, основна небезпека – викрадення такого паперового носія. Так, наприклад, якщо зберігати у гаманці і платіжну картку, і пін-код до неї, написаний на папірці, то при викраденні гаманця зловмисник отримує подарунок у вигляді “картка+пін-код”. Жіночка ж сумочка, де зберігається і гаманець, і мобільний телефон, для зловмисника буде

справжнім скарбом. Якщо ж паперовий носій, на якому записано пароль, зберігається в офісі, то найчастіше його “ховають” у таких місцях: під клавіатурою, під телефоном, у якій-небудь верхній шухляді, під кришкою стола. Найгірший варіант – пароль написаний на стікері й приліплений до кутка монітора.

Передача у користування свого пароля друзям, рідним, знайомим, співробітникам. Це найбільш груба помилка у користуванні інформаційними системами. Особливо неприємна ситуація, коли власник пароля передавав його двом чи навіть трьом різним особам. Крім зростання ймовірності дискредитації пароля, власник може зіткнутися з моральною проблемою довіри до людей, які знають його пароль.

Поряд з помилками, які допускають користувачі при створенні та використанні паролів, слід також навести основні шляхи, якими зловмисники здобувають чужі паролі. Знання цієї інформації дозволить підвищити рівень психологічного комфорту при роботі з інформаційними системами, змінивши уявлення у користувачів про комфорт як такий через зміщення пріоритету від зручності у бік безпечності.

Отож, яким чином “крадуть” паролі:

Використання методів соціального інжинірингу чи соціальних технік [3; 6]. Потрібний пароль дуже часто можна просто запитати, і в багатьох випадках його повідомляють. Зловмисник може при цьому представлятися обслуговуючим персоналом, вищим за рангом службовцем, перевіряючим, новим працівником поки що без свого логіна й пароля. Дуже часто для цього використовується телефон. Цей спосіб є найпростішим, і саме з найпростіших способів зловмисники починають. Так у ході недавнього дослідження фірма PentaSafe Security Technologies виявила, що четверо з п’яти працівників готові повідомити свої паролі комусь із товаришів по службі, якщо ті про це попросять. У ході іншого дослідження тієї ж компанії майже дві третини службовців, опитаних на вокзалі Вікторія в Лондоні, виклали свій пароль за дешево авторучку [8].

Вгадування пароля. Метод, який базується на підборі слабких часто вживаних паролів. Як не дивно за ефективністю він займає друге місце. Часто, щоб “вгадати” такий пароль, потрібно мати загальне уявлення про людину, про її рідню тощо. І такою інформацією охоче діляться користувачі соціальних мереж.

Спроба підібрати пароль шляхом звичайного перебору всіх можливих варіантів – так звана атака Brute force. Такий метод можливий при використанні потенціалу комп’ютерної техніки. При оцінці швидкості його роботи виходять з припущення, що за одну секунду

комп'ютер може перевірити 100 паролів. Обмеження у 100 паролів накладається не можливостями комп'ютера, а власне самою системою [1].

Спроба підібрати пароль за поширеними словами – простіший різновид Brute force, який займає набагато менше часу.

Атака за словником – передбачає перебір можливих слів словника.

Крадіжка пароля за допомогою комп'ютерних вірусів чи інших зловмисних програм – передбачає враження комп'ютера вірусом, який “цупить” пароль і через мережу передає його власнику віруса.

До паролів ставляться доволі жорсткі вимоги. Так, довжина пароля не повинна бути коротша 8-ми символів, слід використовувати і символи верхнього, і символи нижнього регістру, цифри, бажане використання спеціальних символів. Крім того, не рекомендується використовувати як пароля власне ім'я, прізвище, зменшене ім'я тощо. Ідеальний пароль – пароль, що складається із сукупності випадкових символів. Зрозуміло, що запам'ятати такий пароль доволі складно. А якщо додати вимогу щодо періодичної зміни паролів, то ситуація ускладниться ще більше.

І все ж є декілька способів створення “сильних” паролів, які легко запам'ятати:

Використання перших чи останніх букв непопулярного віршика чи вислову. Спосіб цей доволі поширений [5; 8; 9].

Так для прикладу розглянемо дитячий віршик “Хлопчик Помагай”.

Через поле через гай

Ходить Хлопчик Помагай

Якщо “зібрати” до купи перші літери кожного слова, отримаємо щось на кшталт “ЧпчгХХП”. Додамо декілька цифр, наприклад 4 і 3 (можна проасоціювати це собі так: 4 великих символи і 3 маленьких) і отримаємо “4ЧпчгХХП3”. Оскільки більшість систем вимагають пароль латинськими символами, перетворюємо нашу фразу на латинку одним з кількох способів:

– транслітерація – “4СНрсhkhkКНР3”, або ж так: “44n4sxXKN3”, або ж так, як підказує власна логіка;

– використання латинської клавіатури для кириличних символів. Кожен кириличний символ на клавіатурі має свій латинський відповідник, тому, якщо набирати пароль кирилицею з латинською (англійською) розкладкою клавіатури, отримує такий пароль: “4Xgхu[{G3” (див. рис. 2).

Зрозуміло, що “кодова фраза” може бути використана будь-якою мовою. Це може навіть бути особистий переклад якомось важливої фрази з іноземної.



Рис. 2. Відповідність на клавіатурі символам кирилиці символів латинки

Такий пароль “запам’ятовують” пальці. І навіть спроба написати власний пароль авторучкою на папері може виявитися невдалою.

Генерація складного паролю спеціальними генераторами (у мережі Інтернет їх можна знайти доволі багато) і запам’ятовування його. Звичайно можна спробувати використати якийсь асоціативний метод, але це не завжди спрацьовує. Простіше механічно “завчити” пароль, увіривши його на клавіатурі разів 20, а то й більше (залежить від індивідуальних особливостей). Знову ж таки, “пам’ятатимуть” пароль пальці.

Використання як паролі фраз, що являють собою синоніми, антоніми в різних комбінаціях із розділовими знаками, повтори, перебільшення (“сфера, галузь діяльності”, “холодний жар”, “важка легкість”, “Цукровий цукор на клавіатурі”, “найкривіша пряма лінія” тощо). Якщо у системі існує заборона на використання пробілів, замість них можна використовувати символ “_”.

Останній метод створення паролів доволі дієвий, оскільки пароль має високу надійність і його легко запам’ятати (див. рис. 3).

Type	Password	Method	Time	Security level
2 common word password	alpine fun	Common word	2 months	Low risk
3 common word password	this is fun	Common word	2,537 years	Secure forever

Рис. 3. Надійність пароля, що складається з 2 та 3 слів до атаки підбором широковживаних слів

Вище вказана статистика наведена з врахуванням можливості зловмисника підбирати 100 паролів за секунду [1]. Таким чином, щоб здолати пароль з двох звичайних слів методом підбору за звичайними словами, потрібно 2 місяці, у той час як пароль з трьох слів потребуватиме 2 537 років¹. До слова, інші способи атаки в цьому випадку будуть менш ефективні:

¹ Статистика наведена для англійських поширених слів, проте схожа ситуація буде і при використанні іншомовних слів, оскільки атака здійснюється з допомогою так званого словника хакера, а його можна наповнювати довільним чином.

- атака типу brute-force – 1 163 859 років¹;
- атака за словником – 39 637 240 років²[1].

Над усуненням людського фактора у безпеці інформаційних систем працюють також і самі розробники цих систем. Так основними принципами, які використовуються при розробці будь-яких інформаційних систем, є максимальна простота та інтуїтивність інтерфейсу, з одного боку, а також відсутність в інтерфейсі можливості нашкодити системі з боку користувача.

Що ж до паролів, то більшість систем відразу перевіряють пароль на надійність і вказують користувачу ступінь його надійності. Разом з тим у більшості систем існує заборона на надто “слабкий” пароль.

За таких обставин розробники змушені “турбуватися” і про відновлення забутого пароля. Існує декілька способів відновити втрачений пароль:

- відновлення з допомогою слова-підказки (доволі неефективний спосіб, оскільки користувачі зазвичай забувають і пароль, і слово-підказку);

- відновлення з допомогою адреси електронної скриньки (у цьому випадку посилання на відновлення паролю відсилається на електронну скриньку користувача, при цьому користувач повинен використовувати надійний пароль до самої електронної скриньки, інакше цим способом може скористатися і зловмисник);

- відновлення з допомогою мобільного телефону (код підтвердження відновлення пароля відсилається на мобільний телефон; недолік – телефон можуть поціпити).

Крім звичайних паролів деякі системи використовують подвійну автентифікацію:

- використання поряд із введенням пароля надсилання коду підтвердження на мобільний телефон (платіжні системи);

- використання поряд із введенням постійного пароля списку одноразових паролів (банківські системи; список одноразових паролів може роздрукувати власник платіжної картки на терміналі банкомату);

- використання як альтернативи звичайному паролю цифровий пароль, що зберігається на флеш-носії (інформаційна система Windows та інші);

- використання як альтернативи звичайному паролю або разом із

¹ Статистичні дані наведені з врахуванням того, що пароль може містити цифри, латинські символи верхнього чи нижнього регістру а також спец-символи.

² Дані справедливі для англійського словника.

ним відбитків пальців (інформаційна система Windows та інші, за умови, що є система зчитування відбитків пальців).

Підсумовуючи усе вище сказане, можна зробити висновок, що одне з найважливіших місць у безпеці інформаційних систем посідає людський фактор. І нехтування його може становити загрозу не лише окремій особистості, а й цілій організації. Тому слід проводити регулярну роботу з користувачами інформаційних систем як у навчальних закладах, так і в організаціях. Завданням цієї роботи повинно стати набуття комплексу знань в царині інформаційної безпеки. Причому такий комплекс знань дозволить не лише набути навичок безпечної роботи з інформаційними системами та паролями, а й дозволить усвідомити необхідність стійких паролів шляхом формування інформаційної складової психологічного комфорту [7].

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі може стати розробка навчальних курсів, навчальних презентацій та роздаткових матеріалів з питань інформаційної безпеки для користувачів інформаційних систем, а також дослідження зміщення пріоритету в питаннях використання паролів від зручності до безпеки.

Література:

1. Baekdal T. The Usability of Passwords [Електронний ресурс] / Thomas Baekdal // Baekdal – The New Media Magazine. – (AUGUST 11, 2007). – Умови доступності : <http://www.baekdal.com/insights/password-security-usability>.

2. GolDenOne Простой и надежный пароль – коллективное творчество [Електронний ресурс] / GolDenOne // Хабрахабр. – (1 мая 2011, 19:49). – Умови доступності : <http://habrahabr.ru/post/118499/>.

3. Granger S. Основы социотехники (искусства обмана), часть 1. Тактика хакеров [Електронний ресурс] / Sarah Granger // Центр исследования проблем компьютерной преступности / Crime-Research. org. – [2004?]. – Умови доступності : <http://www.crime-research.ru/news/02.11.2004/1584/>.

4. Анин Б. Ю. Защита компьютерной информации : практическое пособие / Б. Ю. Анин. – СПб. : ВHV-Санкт-Петербург, 2000. – 368 с : ил.

5. Гаранькін О. Як запам'ятати пароль [Електронний ресурс] / Олександр Гаранькін // Як просто. – (23. 01. 2012 03:35). – Умови доступності : <http://yak-prosto.com/yak-zapam-yatati-parol/>.

6. Котадиа М. Социальный инжиниринг – главная угроза для безопасности [Електронний ресурс] / Мюнир Котадиа // Центр исследования компьютерной преступности / Computer Crime Research Center. – (02. 11. 2004). – Умови доступності : <http://www.crime-research.ru/news/02.11.2004/1584/>.

7. Коцюк Ю. А. Криптографічні методи захисту інформації та психологічний комфорт користувачів інформаційних систем [Електронний ресурс] / Ю. А. Коцюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – Грудень 2007. – № 3. – Умови доступності : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/emg.html>.

8. Найпоширеніші паролі [Електронний ресурс] // Комп’ютерні записи. – (14 січня, 2009 р. 23:21). – Умови доступності : <http://compik.ks.ua/najposhyrenishi-paroli/>.

9. Янчук О. Створення пароля, який легко запам’ятати – практичні поради [Електронний ресурс] / Олексій Янчук // ISearch. – [2010-10-31]. – Умови доступності : <http://isearch.kiev.ua/en/-searchpractice-en/-internetsecurity-ru/1234-samples-vhdl-create-a-password-that-is-easy-to-remember-practical-advice>.

Кравчина Т. В.

ПРИРОДА ТВОРЧОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена вивченню психологічного механізму творчості. Визначені основні рівні та фази творчості. Розглянуті та висвітлені ознаки творчого мислення.

Ключові слова: творчість, мислення, рівні, особистість.

Статья посвящена изучению психологического механизма творчества. Определены основные уровни и фазы творчества. Рассмотрены и освещены признаки творческого мышления.

Ключевые слова: творчество, мышление, уровни, личность.

The article is devoted to the study of psychological mechanism of creativity. The basic levels and phases of creativity are defined. Features of creative thinking are considered and highlighted.

Keywords: creativity, thinking, level, personality.

Проблема формування творчої особистості, пошук ефективних шляхів розкриття творчого потенціалу належить до універсальних проблем психології та зберігає свою актуальність на сучасному етапі суспільного розвитку. Розкриття творчого потенціалу має значення з точки зору буттєвих цінностей особистості, її психологічного здоров'я, сприяючи процесу самоактуалізації.

Виникає питання, як особистість здатна відчувати та реалізувати цю потребу, якими психологічними якостями наділена творча особистість, що відрізняє її від інших?

Питання розвитку творчої особистості вивчалось та продовжує цікавити вітчизняних та західних психологів, серед яких можна назвати Г. С. Костюка, З. І. Калмикову, В. А. Роменця, Я. А. Пономарьова, В. О. Моляко, В. М. Дружиніна, О. І. Кульчицьку, Т. М. Титаренко, В. В. Клименко. Серед західних психологів вагомий внесок у розуміння творчої природи особистості зробили видатні вчені З. Фрейд, К. Юнг, Є. Фромм, Т. Рібо, А. Маслоу, Д. Дьбуї, Р. Стернберг, Дж. Гілфорд, Е. де Боно та ін.

У сучасній психології існує уявлення про особистість як відкриту багатовимірну цілісну систему, що розвивається (Костюк Г. С., Ананьєв Б. Г., Максименко С. Д., Непомнящая Н. І).

Метою статті є аналіз психологічного механізму творчості як необхідного складника у контексті навчально-професійної діяльності представників гуманітарного профілю.

Творче мислення, творчі здібності формуються через творчу активність особистості, що є особливо важливим у контексті навчально-професійної діяльності саме представників гуманітарного профілю. Творчий потенціал особистості – складна структура, що включає емоційну культуру, систему культурологічних, професійно-педагогічних знань, широку загальнокультурну ерудицію, генетичне задане обдарування, гуманітарний світогляд, образне мислення, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності.

Творчий потенціал розвивається поступово, поетапно, через збагачення творчого досвіду, систематичне спрямування на творчу діяльність, виховання потреби у творчості.

Творча самореалізація в широкому смислі становить основну якість, невід’ємну характеристику психічно здорової людини. Так, за А. Маслоу, психічно здорова людина – це щаслива людина, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, захищається, однак першою не нападає, любить навколишній світ, людей і творчо працює, реалізуючи свої здібності й обдарованість [1].

Винахідництво, раціоналізаторство, взагалі різноманітні процеси в сучасному виробництві, в яких виявляється творчий навчально-професійний потенціал, забезпечують найбільш суттєві прогресивні зміни у виробництві й соціумі. Важливим для суспільства є не тільки генерація нових ідей і технічних рішень, а й уміння сприймати й розуміти нове, поважати свіжі, навіть незрозумілі ідеї, впроваджувати їх, не протидіяти новому [2].

Під творчістю розуміється передусім процес створення нового, корисного продукту. За обсягом принципової новизни результату розрізняють чотири рівні творчості. Перший, найвищий рівень характеризує процес творчості, який приводить до принципово нового результату, нового для всього людства, а може, нового й у космічному масштабі. Це твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які перетворюють життя людини й людства в найрізноманітніших напрямках (від атомної бомби до пеніциліну). Зрозуміло, що творчість такого рівня (абсолютна, об’єктивна новизна продукту творчості) властива досить вузькому колу творців-геніїв, є прерогативою еліти людства.

Другий рівень творчості стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей, скажімо для певної країни світу. Деякі винаходи з'являються одночасно або з певним інтервалом у різних країнах, однак відповідний рівень творчості, безумовно, досить високий.

Третій рівень характеризує новизну творчого продукту для значно меншого, обмеженого кола людей. Найочевиднішим прикладом творчості цього рівня є раціоналізаторська пропозиція, що реалізується, як правило, в межах якогось підрозділу підприємства, в найкращому випадку – галузі.

I, нарешті, четвертий рівень торкається творчості, новизна продукту якої є суб'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини, що творить. Однак такий обмежений обсяг цього рівня творчості не заважає бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності.

Критерій новизни й оригінальності не є єдиним для визначення творчості. Оскільки творчість – це вид людської діяльності, то деякі спеціалісти наголошують на можливості виявляти мету творчості (творчої задачі), а також об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні особистісні якості – знання, уміння, позитивна мотивація, творчі якості) передумови для творчості. Справжня творчість має сприяти розвитку людської особистості, людської культури.

Відоме розвинуте Г. Костюком та його студентами трактування діяльності як процесу розв'язування задач. Зрозуміло, що досить логічним є його екстраполювання на творчу діяльність, що постає як процес розв'язування творчих задач [3].

Ще Л. Виготським [4] обґрунтована потреба у виділенні в психологічному дослідженні одиниці як структури меншого обсягу, що зберігає водночас усі основні риси цілого. Таке виділення творчої задачі як кванта, одиниці творчої діяльності надає можливість дослідити творчість, яка поглинає всі особистісні сили людини, всю її діяльність і часто саме з цієї причини важко піддається науково-психологічному дослідженню.

Закономірності й механізми творчого процесу сьогодні проаналізовані далеко не повністю, відповідні дослідження тривають. Однак визначено центральну ланку психологічного механізму творчості (Я. Пономарьов). Згідно з цим підходом, ця ланка характеризується єдністю логічного (що розуміється як дії зі знаковими моделями) та інтуїтивного (що тут розуміється як дії з оригіналами). Функціонування механізму творчості проходить, за Я. Пономарьовим, кілька

фаз, а саме: 1) логічного аналізу проблеми – використання наявних знань, виникнення потреби в новому; 2) інтуїтивного розв’язування – задоволення потреби в новому; 3) вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нового знання; 4) формалізації нового знання – формулювання логічного рішення [5].

Принципове значення у творчому процесі має так званий непрямий (або побічний) продукт творчої діяльності, який не відповідає безпосередній усвідомленій меті і є здебільшого неусвідомленим. Для роз’яснення цього поняття можна навести такий приклад. Скажімо, листи паперу, що лежать на столі, здуває вітер. У людини виникає бажання чимось їх придавити (книгою, папкою тощо). Виконавши відповідну дію, людина часто не може відповісти, яким предметом скористалася, де саме поклала його (це і є непрямий продукт). Деякі властивості цього предмета, суттєві з точки зору мети дії (обсяг, маса), людина усвідомлює. Тут ідеться про прямий продукт дії.

Цікаво, що людина не може безпосередньо використати непрямі продукти в усвідомленій регуляції подальших дій. Безпосередньо цей продукт виступає лише в об’єктивно зафіксованому результаті дії – перетвореннях об’єкта. Такі неусвідомлені перетворення, неусвідомлений досвід інколи містять у собі шлях до розв’язання творчої задачі.

Дослідники перешкод, які можуть виникати на шляху творчої діяльності, визначають, що головними із них є висока тривожність, психологічна інерція, сутність якої полягає в дотримванні старої парадигми знання. Тим самим ігнорується можливість для виникнення нового розуміння проблеми. Експериментально було доведено, що люди намагаються знати ті факти, які підтверджують їхні думки, а не які їх спростовують. Саме така інерція, тобто дотримання традиційних поглядів, і стоїть на заваді творчості. Але існують методи подолання психологічної інерції, зокрема, відмова від минулих поглядів та намагання подивитися на проблему з інших позицій.

Класифікація фаз творчості, яка пропонується різними авторами, багато в чому подібна.

Перша фаза (свідома робота) – підготовка – особливий діяльнісний стан, що є передумовою для інтуїтивної нової ідеї.

Друга фаза – (безсвідома робота) – визрівання – безсвідома робота над проблемою, інкубаційний період розвитку ідеї.

Третя фаза – (перехід безсвідомого в свідоме) – натхнення в результаті безсвідомої роботи в сферу свідомості переходить ідея рішення (наприклад, відкриття, створення шедевра літератури, мистецтва спочатку у вигляді гіпотези).

Четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її оформлення і перевірка. Процес творчості безпосередньо пов'язаний з процесом мислення, який характеризується низкою ознак. По-перше, творче мислення є пластичним. Творчі люди пропонують багато рішень у тому випадку, коли звичайна людина може знайти одне чи два рішення. По-друге, воно рухливе: для нього не є складним перейти від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись однією точкою зору. І, нарешті, творче мислення є оригінальним. Воно породжує несподівані, небанальні, незвичні рішення.

Дані досліджень свідчать, що для здійснення творчого відкриття необхідні не тільки креативні й когнітивні здібності, але й те, що воно є продуктом двох типів мислення: дивергентного і конвергентного. Відомий теоретик творчого процесу В. Моляко виділяв два засоби творчих процесів, мисленневих операцій: конвергентне і дивергентне [2].

Конвергентне мислення спрямоване на отримання результатів, які визначаються тим, що відновлюють у пам'яті ті знання, що були набуті раніше. Конвергентне мислення залишається в рамках формальної логіки і не робить тих фантастичних стрибків, які необхідні для отримання нового.

У процесі конвергентного мислення людина реалізує не всі свої мисленневі можливості.

Дивергентне мислення, навпаки, пов'язане з відмежуванням від звичного, очікуваного, в ньому є раптові асоціативні переходи, логічні розриви, перебіги думки, які нібито незрозумілі.

Науковці виділяють шість типів здібностей, притаманних дивергентному мисленню, а саме: проникливість у пошуках проблем, швидкість мовлення, легкість генерування ідей, гнучкість, віддаленість та оригінальність асоціацій. Дивергентне мислення пов'язане з генеруванням великої кількості несподіваних альтернатив.

Конвергентне та дивергентне мислення називаються ще шаблонним та нешаблонним. Люди, які мислять шаблонно, вибирають згідно з їх точкою зору найрозумнішу позицію, а потім, розвиваючи її логічно, намагаються вирішити проблему. Щодо тих, хто мислить нешаблонно, то вони віддають перевагу новому поглядові на проблему та дослідження її з різних точок зору, замість того, щоб дотримуватися раз обраної позиції.

Слід зауважити, що шаблонне мислення завжди вважалося єдиним правильним мисленням. Логіка як яскрава форма такого мислення вважалася за взірць, при цьому не враховувалися її недоліки. Нешаблон-

не мислення яскравіше демонструє себе в дії. Більш того, нешаблонне мислення не тільки вирішує проблеми, а має справу з новим поглядом на речі і різноманітними ідеями. Один із засобів нешаблонного мислення полягає в навмисному використанні раціоналізованої здібності розуму. Деякі люди настільки переймаються ідеєю нешаблонного мислення, що розпочинають постійно використовувати його замість шаблонного. Більшість людей взагалі заперечують необхідність нешаблонного мислення, вважаючи, що для них цілком достатньо одного шаблонного, логічного. Фактично ж ці два типи мислення не виключають, а доповнюють один одного: вони компліментарні. У тому випадку, коли проблему неможливо вирішити завдяки шаблонному мисленню, або коли виникає потреба в новій ідеї, слід застосовувати нешаблонне мислення. Оскільки нешаблонне мислення спрямоване на відкриття нової ідеї, то його можна віднести до творчого. Різниця між шаблонним і нешаблонним мисленням полягає в тому, що при шаблонному мисленні логіка керує розумом, а при нешаблонному – вона його обслуговує.

У цій статті вивчалось уявлення про творчу особистість та її прояви, представлені в різних психологічних концепціях, особлива увага приділялась вивченню творчості та творчої особистості в рамках гуманістичного підходу.

Звертаючись до концепцій вітчизняних та зарубіжних авторів, нам вдалось висвітлити деякі аспекти, що стосуються особливостей психічних властивостей творчої особистості: характеру, здібностей, особливостей її когнітивної, мотиваційно-потребнісної та афективної сфери, розглядалися соціально-психологічні аспекти її життя. Згідно з представниками гуманістичного підходу кожна людина потенційно наділена творчим потенціалом, проте визначальною передумовою для його реалізації є сукупність внутрішніх та зовнішніх умов розвитку особистості.

Творчою можна розглядати особистість, здатну до постановки та оригінального вирішення задач з високим рівнем мотивації до реалізації своїх ідей. Серед важливих психологічних особливостей творчих людей психологи відзначають: незалежне мислення, свіжість та цілісність сприйняття, інтуїцію, в особистісному аспекті виділяють: оригінальність, ініціативність, безпосередність, чесність, працездатність, ентузіазм, високу самооцінку.

Література:

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. (Абрахам Маслоу) – СПб. : Питер, 2003. – 352с. (Серия “Мастера психологии”).

2. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / Актуальні проблеми сучасної української психології. До 60-річчя від дня народження академіка С. Д. Максименка: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. члена-кореспондента АПН Н. В. Чепелевої. – К., Нора-прінт, 2002. - Вип. 22. – С. 221-229.

3. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М., “Политиздат”, 1988. – 245с.

4. Высоцкий С. Е. Формирование социально-психологического климата студенческой группы как средство установки профессионально-педагогических качеств будущего учителя. – Волгоград, “Волга-пресс”, 1993. – 456с.

5. Чепелева Н. В. Становлення професійної компетентності в процесі вузівської підготовки практичних психологів / Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К. : Гнозис, 1998. – 605 с.

Кузнєцова І. В.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНОМУ АНАЛІЗІ ІНТЕРНЕТ-РЕАЛЬНОСТІ

У статті з позиції системного аналізу розглядається Інтернет-реальність та її підсистеми: соціальна, віртуальна, культурна, інформаційна. Визначаються основні властивості системи Інтернет-реальностей та характеризуються такі її поняття, як "вхід", "вихід", "мета", "зв'язки", "елементи". Доводиться зв'язок Інтернет-реальності з психічними реальностями людини.

Ключові слова: Інтернет-реальність, системний підхід, психічна реальність, психологічний аналіз системи Інтернет-реальностей.

В статье с позиции системного анализа рассматриваются Интернет-реальность и ее подсистемы: социальная, виртуальная, культурная, информационная. Определяются основные свойства системы Интернет-реальностей и характеризуются такие ее понятия, как "вход", "выход", "цель", "связи", "элементы". Доказывается связь Интернет-реальности с психическими реальностями человека.

Ключевые слова: Интернет-реальность, системный подход, психическая реальность, психологический анализ системы Интернет-реальностей.

In the article Internet-reality and its subsystems (social, virtual, cultural, informational) is considered from the position of the systemic analysis. The basic properties of Internet-reality system are determined and concepts of the system, such as "entry", "quit", "aim", "connections", "elements", are described. The connection between the Internet-reality and the human's psychical realities is proved.

Keywords: Internet-reality, systemic analysis, psychical reality, the psychological analysis of the Internet-reality system.

У наукових колах, так само, як і на побутовому рівні, розповсюджений погляд на Інтернет-середовище як на незалежний, самостійний, навіть дещо містичний світ, який начебто є відірваним від навколишнього життя та людської природи. З цієї точки зору, вплив,

який Інтернет чинить на психіку людини, є непередбачуваним, таким що викликає побоювання та потребує контролю. Разом з цим на сучасному етапі з Інтернет-технологіями тісно пов'язаний розвиток різних галузей суспільного життя: економіки, політики, науки, ЗМІ, культури. За висловлюванням американської письменниці та підприємця Е. Дайсон, "Інтернет не має незалежного існування. Він важливий для нас не тому, що становить якусь самодостатню, містичну сутність, а тому що люди в ньому спілкуються, залагоджують справи, діляться думками" [6, С. 22]. Дуже часто Інтернет "звинувачують" у розповсюдженні усіляких вад суспільства, зокрема, насильства та порнографії. Слід зазначити, що коріння цих явищ знаходяться поза Інтернетом. Вони є породженням сучасних соціальних, економічних, історичних, культурних реалій, серед яких велика кількість війн та масова злочинність, сексуальна розкутість та розвинена секс-індустрія. Тенденції до ескапізму, які також традиційно пов'язують з Інтернет-простором, з'явилися у західній культурі задовго до появи світової мережі (зокрема, у вигляді розповсюдження у мистецтві напрямків абстракціонізму та сюрреалізму, захоплення східними духовними практиками, масовим вживанням психотропних речовин). Таким чином, ми бачимо, що реальність кіберпростору тісно переплітається з навколишньою реальністю, і вивчати її властивості можна лише за умов урахування тенденцій розвитку сучасного суспільства та особливостей людської психіки. Застосування нами терміна "Інтернет-реальність" є цілком доречним, адже цілий ряд вчених (О. Є. Войскунський, С. А. Дацюк, А. В. Мінаков, G. Barbatsis, J. Suler) доводили, що Інтернет-середовище являє собою реальність, що має свої специфічні риси [4], [7], [13], [23], [26]. Погляд на життя людини як на постійну побудову у свідомості різних психічних реальностей, що виникають у відповідь на зовнішню реальність та обумовлені психічними процесами й психоемоційними станами, висвітлений у працях М. О. Носова, В. М. Розіна, Є. В. Суботського [15], [17], [19]. Додаткового вивчення, на нашу думку, потребують питання взаємозв'язку Інтернет-реальності з психічними реальностями людини, структура та властивості Інтернет-реальності, його потенціал щодо впливу на психічний розвиток сучасної людини.

Мета статті – представити Інтернет-реальність як сукупність підсистем, що знаходяться у тісних функціональних зв'язках з навколишньою дійсністю й психічною реальністю людини, та дати психологічну характеристику цим підсистемам та системі Інтернет-реальності в цілому.

Основна частина. Системний підхід знайшов своє місце у багатьох галузях науки. У психології через призму системного підходу розглядається сім'я, колектив, психіка людини. Системність мислення реалізується у тому, що знання представляються у вигляді ієрархічної системи взаємопов'язаних моделей [18]. Засновник теорії систем Л. фон Берталанфі визначав систему як комплекс взаємодіючих елементів, що перебувають у певних відношеннях між собою та зовнішнім середовищем [2].

Важливим у розумінні сутності функціонування системи є характеристика входу та виходу. У розрізі нашого дослідження вважаємо доречним погляд на Інтернет як на систему реальностей, яка має входом навколишню дійсність, а виходом – психічні реальності користувача. Як стверджує теорія систем, вони функціонують у певному зовнішньому середовищі, яке включає в себе усі необхідні умови для їх існування та розвитку. Зовнішнє середовище складається з ряду природних, суспільних, економічних, виробничих та інших факторів, що впливають на систему та самі певною мірою перебувають під її впливом [22]. Однією з найважливіших характеристик Інтернет-реальності є її відкритість, що полягає в обміні інформацією з навколишнім середовищем, з яким вона знаходиться у тісних зв'язках та взаємному впливі.

Якісне неспівпадіння інформаційних потоків на вході та на виході характеризує діяльнісний, “активний” характер самої системи, який можна назвати її метою, а сам процес перетворення інформації полягає у розв'язанні деякої системоутворюючої суперечності [5]. У нашому випадку система Інтернет-реальностей є посередником між навколишньою дійсністю та психічними реальностями людини, допомагаючи зняти суперечності між ними. Зняття суперечностей може відбуватися двома шляхами. Перший шлях (пов'язаний з наближенням до реальності) полягає у збагаченні за допомогою Інтернету новою інформацією чи соціальними контактами, перебудові певних елементів ментальної моделі, набуття нового досвіду діяльності, що допоможе ефективніше функціонувати в соціумі. Інший шлях (який являє собою втечу від реальності) пов'язаний із формуванням такої ментальної моделі, навичок, життєвих стратегій, які сприяють ефективному функціонуванню саме в Інтернет-реальності та не є придатними у житті поза Інтернетом. На перший погляд, напрошується висновок, що конструктивним є шлях вирішення суперечностей, який пов'язаний із наближенням до реальності, проте іноді (наприклад, в умовах жорсткої фрустрації) саме другий шлях врятовує людину

психіку від деструктивних тенденцій. Більш того, шлях розв'язання суперечностей для кожного користувача зазвичай лежить між двома цими крайніми шляхами, більше схилившись до першого чи до другого. Теоретичний аналіз літератури дозволив нам виокремити декілька підсистем, що діють у системі Інтернет-реальності: віртуальну, соціальну, інформаційну та культурну реальність. Зауважимо, що такий розподіл не є абсолютним та існує виключно для психологічного аналізу і розуміння окремих механізмів дії Інтернету на психічний розвиток людини. Припускаємо, що для дослідження в інших галузях науки можна розглядати інші підсистеми Інтернет-реальності (наприклад, економічну, політичну, комунікативну). У своїй розсудах ми виходимо з тієї точки зору, що всі зазначені реальності, хоч і мають конвенційний характер, разом з цим тісно пов'язані з психічними реальностями, що є індивідуальними для окремих користувачів. Одна й та сама діяльність у різних користувачів породжує різні типи психічних реальностей. Наприклад, перегляд Інтернет-форуму для одних може переживатись як інформаційна реальність, пов'язана з отриманням певних відомостей, для інших – як соціальна, спрямована на спілкування. Кадри із зображенням фрагментів комп'ютерної гри занурюють одних користувачів у віртуальну реальність, на інших не справляють ніякого враження.

Розглядаючи будь-яку систему, слід охарактеризувати її за такими критеріями, як “природність”-“штучність”, “замкненість”-“відкритість”, “статичність”-“динамічність”, “стохастичність”-“детермінованість”, “простота”-“складність”. Охарактеризуємо Інтернет-реальність за цими основними принципами, які використовуються для класифікації систем [22]. Інтернет є системою, що створена людьми, тому для неї справедливі закони функціонування штучних систем [18]. Динамічність Інтернет-реальності визначається тим, що ця система з'явилась у динамічному зовнішньому середовищі. Ця характеристика створює ситуації відповідності системи та середовища через можливість координації системою своїх станів [18]. Важливим класифікаційним критерієм системи є міра її складності, за цією ознакою Інтернет належить до дуже складних систем, оскільки його стан неможливо описати достатньо вичерпно. Розвиток мережі Інтернет має стохастичний характер, оскільки його не можна чітко визначити та спрогнозувати.

Побудова системних об'єктів виражається поняттями “підсистема”, “зв'язок”, “структура”, “елемент”. Розглянемо ці категорії докладніше щодо системи Інтернет-реальностей. Як ми вже зазначали,

до її структури входить велика кількість підсистем, яким притаманні свої власні цілі (пов’язані з загальними цілями системи), елементи та зв’язки між елементами. Розглянемо докладніше чотири види реальностей, які були згадані нами вище.

1. Віртуальна реальність. Віртуальні реальності в системі Інтернет створюються з різними цілями: науковими, фінансовими, політичними, ігровими, комунікативними, сексуальними тощо. Метою віртуальної реальності як підсистеми є створення нових світів. Якеlementи ми розглядаємо уявні світи, що створені користувачами та авторами ресурсів. Кожен з таких світів (назвемо їх малими) складається з певних персонажів та набору дій з ними, фрагментів віртуального середовища, правил існування в ньому. Малі світи зазвичай об’єднуються у великий світ, що є вищим від них за рівнем ієрархії та задає для них закони функціонування.

Віртуальна реальність тісно пов’язана з психічною реальністю людини, зокрема з незвичайною реальністю. Є. В. Суботський розглядав світ незвичайної реальності як такий, у якому відбувається зміна фундаментальних структур свідомості: простору, часу, об’єктів, причинності. Науковець запропонував типологію моделей реальності. Аналізуючи віртуальну реальність Інтернет згідно з цією моделлю, ми доходимо висновку, що вона проявляє себе іноді як двовимірний, а іноді – як одновимірний світ. Фундаментальні структури цієї реальності відповідно інвертуються як структури двовимірного та одновимірного світу [19].

Занурення у віртуальну реальність зазвичай вважається таким, що шкодить якості реального життя людини. Разом з цим віртуальна реальність виконує низку важливих функцій, саме обслуговуючи звичайну реальність людини. Є. В. Суботський вказував на 4 функції, які несе незвичайна реальність для життя людини. Перш за все, віртуальна реальність допомагає людині у здійсненні нереалізованих бажань. За В. М. Розіним, у результаті цього відбувається поступове згасання мотивів тієї діяльності, яку людина не може реалізувати в реальному житті, і зняття пов’язаної з цим напруги [17]. Друга функція віртуальної реальності – проєктивна – пов’язана з тим, що в незвичайній реальності знаходяться наявні в людини, але неусвідомлювані нею нові знання, потреби чи мотиви. Рефлексія та аналіз цих компонентів може допомогти людині у розвитку самосвідомості. По-третє, незвичайна реальність несе образноконструктивне навантаження, адже вона містить образи, що не існують у реальному житті, проте є для людини уособленням певних ідей чи цінностей. І, наостаннє, незви-

чайна реальність допомагає людині відновитись, оскільки звільняє її від обмежень реального життя. Саме у незвичайній реальності людина трансцендується, отримує ресурси для творчості, зазнає почуття екстазу та злиття [19]. Усі ці функції справедливі й для системи віртуальної реальності.

М. Крюгер висовує гіпотезу про те, що віртуальна реальність за умов вмілого маніпулювання нею може стати провідником у галузь професійного знання [10]. О. О. Зенкін описав технологію, яка створена мовою когнітивної комп'ютерної графіки. Занурюючись у такий віртуальний світ, людина отримує можливість прямого спілкування з семантичною аурую певної предметної ділянки. Таке спілкування активізує, навчає та підсилює інтуїцію та образне мислення людини; сприяє породженню нових знань у галузі фундаментальних наук: математиці, логіці, психології [8].

2. Інформаційна реальність. О. Є. Войскунським Інтернет розглядається як частина інформаційного середовища, яке поряд з природним, соціальним, ландшафтно-архітектурним відіграє велику роль у житті сучасної людини [8]. Метою інформаційної реальності є споживання інформації. Саме взаємодія з інформаційним простором (ноосферою) є вирішальною для інформаційної реальності.

Як елемент інформаційної підсистеми у нашому випадку може розглядатись інформаційний агент. Підсистемою щодо інформаційної реальності є сукупність агентів у межах певного інформаційного ресурсу чи тематичного напрямку. Зазвичай дії інформаційних агентів підпорядковуються певним правилам та вимогам щодо операцій з інформацією, які встановлюються адміністраторами та модераторами, що знаходяться на більш високих ступенях ієрархії. Для розуміння зв'язків інформаційної реальності з входом та виходом слід взяти до уваги точку зору, згідно з якою інтелект має дві важливі характеристики. Він є, по-перше, емерджентним (тісно пов'язаний з культурою та суспільством); по-друге, формується сумісними діями великої кількості агентів (у цьому випадку, Інтернет-користувачів) [12].

Інформаційну реальність можна розглянути в іншому розрізі – як систему одиниць інформації, елементами ієрархії якої є окремі сторінки, сайт, сервери і т. ін. Аналізуючи структуру сайту, С. Є. Проніна доходить висновку, що вона подібна до структури всієї мережі, оскільки містить у собі розрізнені посилання, завдяки яким можна непередбачувано потрапити у будь-яке місце в Інтернеті. Далі автор робить висновок про те, що “не лише сайт, але й мінімальна смисло-

ва одиниця – текстовий, графічний, відеофайл є міні-павутинням, до якої не можна застосувати закони детермінізму” [16].

Внаслідок великої інформаційної насиченості, можливості миттєвого доступу в будь-яку точку кіберпростору та існування потужних пошукових систем Інтернет надає можливість отримати інформацію про велику кількість об’єктів та явищ зовнішнього світу, що дозволяє користувачеві розширити межі своєї реальності, деталізувати чи уточнити певні її аспекти. Незважаючи на те, що представленість інформації про зовнішній світ в Інтернеті є неповною, що відомості, отримані з Інтернету, допомагають більшості людей у розвинених країнах приймати важливі життєві рішення. Г. С. Науменко та О. Г. Шмельов доводять відповідність суб’єктивної системи значень користувачів Інтернету смисловим структурам багатьох пошукових Інтернет-серверів [14].

Багато психологів, педагогів та філософів указують також на те, що умовою ефективного функціонування в сучасному соціумі є присутність у структурі свідомості людини інформаційної картини світу, формування якої відбувається в процесі взаємодії з Інтернет-технологіями.

3. Соціальна реальність. Метою соціальної реальності є встановлення різноманітних зв’язків між людьми. Як елементи цього виду реальності ми розглядаємо користувачів як соціальних індивідів, як підсистеми – віртуальні спільноти. Термін “віртуальні спільноти” ввів Г. Рейнгольд щодо об’єднань перших користувачів Інтернету. Він зазначає, що соціальні спільноти мають властивість розмножуватись та розвиватись в Інтернет-середовищі подібно до колоній мікроорганізмів у живильному середовищі чашок Петрі [25]. Структура соціальної реальності є подібною до структури інформаційної реальності, проте адміністратори та модератори у цьому випадку виступають як регулятори соціальних зв’язків між членами спільноти.

Як вихід цієї підсистеми можна розглядати також наближення психічної реальності користувача до навколишньої культурної реальності. Використання Інтернету як новітнього культурного знаряддя формує в користувача уявлення про інформацію та засоби роботи з нею, затверджує норми поведінки в інформаційному суспільстві, збагачує досвід інформаційної взаємодії.

Нами окремо був розглянутий кожний вид Інтернет-реальності, проте зазвичай має місце одночасна дія декількох підсистем. Глибина, якість та напрямок змін психічних реальностей користувача під дією Інтернет-реальності залежать від підтримки зв’язків між входом та виходом.

На практиці такі зв'язки проявляються в тому, що людина “вносить” у спілкування в Інтернеті частину свого реального життя та особистості, інтегрує досвід, отриманий від перебування в Інтернет-реальностях у свою повсякденну реальність, рефлексує зміни, що з нею сталися. На нашу думку, саме розрив зв'язків між навколишньою дійсністю, Інтернет-реальністю та психічними реальностями людини породжує явище Інтернет-залежності. У цьому випадку Інтернет-реальність у свідомості людини перетворюється на єдину, що може задовільнити її потреби.

Висновок

Інтернет-реальність являє собою штучну, складну, стохастичну, відкриту, динамічну систему. У психологічному аспекті мета цієї системи – зняття суперечностей між навколишньою дійсністю та психічною реальністю людини, що досягається за рахунок дії чотирьох підсистем: віртуальної, соціальної, культурної та інформаційної. Системний погляд на проблему функціонування Інтернет-реальностей, на нашу думку, відкриває нові обрії у розумінні механізмів впливу Інтернету на психологічний розвиток людини. Подальші дослідження у цьому напрямку можуть бути пов'язані з більш глибоким системним аналізом Інтернет-реальності, який зможе допомогти у прогнозуванні наслідків такого впливу та розкритті розвивальних можливостей Інтернет у різних галузях науки та суспільної практики. Перспективним є також використання системного підходу в проектуванні середовищ в межах Інтернет, зокрема середовища психологічної допомоги.

Наостанок слід зазначити, що оскільки Інтернет є штучним середовищем, розвиток якого є щоденною справою мільйонів користувачів всього світу, саме від людства залежить створення в кіберпросторі умов, які б сприяли збагаченню психічної реальності людини.

Література:

1. Белинская Е. П. К обоснованию социокультурного подхода в анализе виртуальной реальности [Электронный ресурс] / А. Е. Белинская. – Материалы докладов Междисциплинарного семинара “Информационное общество: экономика, социология, психология, политика и развитие Интернет-коммуникаций”. – Москва, июнь 1999 г. – Режим доступа : <http://banderus2.narod.ru/70278.html>.

2. Бертуланфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор / Л. фон. Бертуланфи // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.

3. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание / М. Вартофский / М.: Прогресс, 1988. – 512 с.

4. Войскунский А. Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде / А. Е. Войскунский // *Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии*. – Москва, апрель 2000 г. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 240-245.

5. Гринь А.В. Системные принципы организации объективной реальности / А.В.Гринь – М.: МГУП, 2000. – 300 с.

6. Естер Д. Життя за доби інтернету RELEASE 2.1 / Д.Естер. – К.: Альтернативи, 2002. – 344 с.

7. Дацюк С. Ноу хау виртуальных технологий / С.Дацюк // *PC Club*, № 30. – 1997.

8. Зенкин А.А. Знание-порождающие технологии когнитивной реальности / А.А.Зенкин // *Новости Искусственного Интеллекта*. – 1996. – № 2. – С.72-78.

9. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М.Коул. – М.: Когито-Центр, Изд-во Ин-та психол. РАН, 1997.

10. Крюгер М. Искусственная реальность: прошлое и будущее [Электронный ресурс] / М. Крюгер. – Режим доступа: <http://lib.webmatina.com/getbook.php>.

11. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В.Чудова. – М.:Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.

12. Люгер Д.Ф. Искусственный интеллект: стратегии и методы решения сложных проблем / Д.Ф.Люгер. – М.: Вильямс, 2003 – 864 с.

13. Минаков А. В. Некоторые психологические свойства Интернет как нового слоя реальности [Электронный ресурс] / А. В. Минаков. – Режим доступа: www.vspu.ac.ru/vip/index.html.

14. Науменко А. С., Шмелев А.Г. Рубрикатор поискового сервера в Интернете: опыт экспериментального психосемантического исследования / А. С. Науменко, А. Г. Шмелев // *Вестник МГУ*. – 2002. – Сер. 14. – № 1. – С. 18-29.

15. Носов Н.А. Психологические виртуальные реальности / Н.А.Носов. – М.: Ин-т человека РАН, 1994 г.

16. Пронина Е.Е. Нет-мышление и сетевой текст. Сборник учебно-методических материалов по курсу “Психология журналистики” / Е.Е.Пронина – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2006. – 70 с.

17. Розин В.М. Культура и психическое развитие человека / В.М.Розин // *Вопросы психологии*. – 1988. – № 3.

18. Степанский В. И. Психоинформация Теория Эксперимент / В.И.Степанский. – М.: Флинта, 2006. – 136 с.

19. Субботский Е. В. Индивидуальное сознание как система реальностей Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии / Е. В. Субботский. – М., 1999.

20. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе / П. Тейяр де Шарден. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2002. – 553, [7] с

21. Тихомиров О. К. Информационный век и теория Л. С. Выготского / О. К. Тихомиров // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 117-119.
22. Шарапов О.Д., Дербенцев В.Д., Семьонов О.Д. Системный анализ: Навч.-метод. посібник / О.Д.Шарапов, В.Д.Дербенцев, О.Д.Семьонов. – К.: КНЕУ, 2003. – 154 стр.
23. Barbatsis G., The Performance of Cyberspace: An Exploration into Computer-Mediated Reality / G. Barbatsis, K. Hansen // Journal of Computer-Mediated Communication. – 1999. – № 1.
24. Macek J. Defining Cyberculture [Электронный ресурс] / J. Macek. – Режим доступа: http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm.
25. Rheingold H. The Virtual Community [Электронный ресурс] / H.Rheingold. – Режим доступа: <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>.
26. Suler J. Human Becomes Electric: The Basic Psychological Features of Cyberspace [Электронный ресурс] / J. Suler. – Режим доступа: <http://www1.rider.edu/~suler/psycyber/basicfeat.html>.

Крижановська З. Ю.

ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ ЇЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена вивченню феномену творчості в контексті проблеми особистісного розвитку. А саме, дослідження полягає в розширенні уявлень про креативність у контексті самореалізації особистості. Отримані результати дозволяють уточнити вплив креативності як системної властивості на можливість самопроекткування власного майбутнього. Емпіричні дані дослідження збагачують і поглиблюють уявлення про детермінанти самореалізації особистості.

Ключові слова: творчість, творча спрямованість, креативність, когнітивні властивості, самореалізація.

Статья посвящена изучению феномена творчества в контексте проблемы личностного развития. А именно, исследование состоит в расширении представлений о креативности в контексте самореализации личности. Полученные результаты позволяют уточнить влияние креативности как системного свойства личности на возможность самопроектирования собственного будущего. Данные эмпирического исследования обогащают и углубляют представление о детерминантах самореализации личности.

Ключевые слова: творчество, творческая направленность, когнитивные особенности, креативность, самореализация.

The article is devoted to studying the phenomenon of creativity in the context of personal development. Specifically, the study is to expand understanding of creativity in the context of self-identity. The obtained results allow to clarify the impact of creativity as the system properties you can самопроектирующая own future. Empirical data research enrich and deepen understanding of the determinants of self-identity strategy.

Keywords: art, art direction, creativity, cognitive properties, self-realization.

Розвиток інноваційних технологій і доступність інформаційного простору сьогодення задають високий рівень конкуренції та прискорюють темп взаємодій і змін, котрі торкаються різноманітних

аспектів життя людей. З одного боку, ці особливості розширюють можливості для успішної самореалізації особистості у всіх сферах життєдіяльності. З іншого боку, сучасні умови висувають високі вимоги до здатності приймати самостійні рішення, розробляти і реалізовувати нестандартні ідеї, переносити отримані знання в інші сфери життя, змінювати тактики поведінки під час вирішення різноманітних задач. Таким чином, сьогодення вимагає від особистості використання всіх її ресурсів і творчих, зокрема. На думку відомого гуманіста Абрахама Маслоу, творча спрямованість людини (креативність) є її вродженою ознакою, проте досить часто в процесі життя людина здатна її втрачати.

Креативність є однією з найперспективніших проблем сучасної психологічної науки. Креативність – це природна властивість особистості, яка існує від початку життя людини. Розвиток креативності особистості передбачає не пасивне засвоєння нав'язаних форм і методів ставлення до навколишнього, а власне активне і гнучке сприймання, засноване на індивідуальних якостях людини. Їх пізнання і реалізація стають основою формування особистості, її творчого ставлення до себе, до навколишніх, до життя.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. У психологічних дослідженнях природа креативності трактується неоднозначно. З креативністю зіставляються різні психологічні конструкти: когнітивні властивості (Я. О. Пономарьов, Д. Б. Богоявленська, М. О. Холодна, В. М. Дружинін, С. А. Мідник та ін.), мотиваційні утворення (Л. С. Виготський, Д. Б. Богоявленська, А. М. Матюшкін, Т. Амабайл та ін.), особистісні риси (Т. Амабайл, К. Мартіндейл, Е. Е. Тунік та ін.).

Сьогодні, з врахуванням багатоаспектності цього феномена, креативність все частіше розглядається в руслі комплексного підходу (Т. А. Баришева, А. Н. Воронін, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, М. М. Кашапов та ін.).

Відтак Я. Пономарьов звертає увагу на два чинники, що інколи пов'язуються з креативністю: мотиваційна напруженість (формально-динамічний бік мотивації) – інтенсивна пошукова активність, інтелектуальна активність, що впливає на перехід від однієї стадії творчого процесу до іншої в ході розв'язання творчого завдання; сенситивність – висока чутливість до інтуїтивних та побічних утворень, від чого залежить ефективність інтуїтивного рішення, утримання та здійснення побічних продуктів. Д. Богоявленська досліджує творчу обдарованість як інтелектуально-мотиваційну ініціативність. Вона розробила методики “креативного поля”. На основі експерименталь-

них даних Д. Богоявленська робить висновок, що творчі здібності розвиваються нерівномірно, оскільки існує два піки цього розвитку: найяскравіший сплеск їх прояву відбувається у віці 10 років, другий – в юнацькому віці. Перший пік належить до першого прояву креативного рівня, а евристичний рівень починається зі старшого дошкільного віку. Евристичний рівень – прояв активності людиною, яка має засоби для рішення, але продовжує аналіз, завдяки чому відкриває нові засоби рішення. На креативному рівні людина не використовує самостійно знайдену емпіричну закономірність як спосіб рішення, а розглядає її як нову проблему. В. Моляко досліджує формування, становлення і розвиток творчої обдарованості в технічній діяльності. На його думку, здібності належить розглядати у зв'язку з творчим потенціалом людини. Творча обдарованість є статичною підсистемою, а вміння та навички – це динамічні показники, що формуються на основі обдарованості. Обдарованість регулює і стимулює творчу діяльність, сприяє вирішенню особистістю проблем, пов'язаних із пристосуванням до ситуації, інших людей та до себе самої. Обдарованість завжди пов'язана з творчістю. Якщо ж людина володіє високими творчими здібностями, то її діяльність більш оригінальна. Праці М. Холодної присвячені вивченню інтелектуальної обдарованості у зв'язку з обдарованістю творчою. На основі систематизації основних підходів до вивчення питання вона розрізняє терміни “обдарованість”, “творчість” і “креативність”. В. Дружинін вважає, що креативність – це властивість, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє середовище. Формування креативності залежить від певних умов, зокрема, від того, що не існує: зразка регламентованої поведінки, позитивного зразка творчої поведінки, умов для наслідування творчої поведінки, соціального підкріплення творчої поведінки.

Незважаючи на значну кількість досліджень, спрямованих на вивчення різноманіття проявів творчої спрямованості людини (її креативності), залишається недостатньо вивченою проблема креативних властивостей особистості в контексті проектування та вибору шляхів самореалізації. У зв'язку з цим виникає необхідність здійснення теоретичного та емпіричного дослідження особливостей творчої спрямованості особистості в процесі вибору стратегії її самореалізації, що і є метою цієї праці.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Найбільш адекватним цій праці є підхід, котрий визначає креативність як особистісний ресурс, суб'єкту детермінацію творчості (Т. А. Барішева, М. М. Кашапов, Е. В. Каганкевич,

Н. Ю. Хрящева та ін.). Виходячи з розуміння креативності як джерела творчості, можна зробити припущення, що креативність, насамперед, за рахунок множинності своїх аспектів, служить ресурсом у більш широких межах самореалізації особистості. Таке трактування феномена дає можливість дослідження креативності в процесі вибору шляхів самореалізації особистості в межах системного підходу (Б. Ф. Ломов, М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова, Д. Б. Богоявленська, Т. А. Барішева та ін.).

Відповідно до цих положень креативність є багатокомпонентним психологічним утворенням, котре визначає творчі можливості людини за допомогою специфічних когнітивних та мотиваційно-особистісних властивостей, які здатні актуалізуватися в проблемній ситуації.

Щодо когнітивної складової креативності, то особливості мислення, пов'язані з креативністю, розглядаються науковцями в двох основних аспектах. Перший аспект, проблемний, акцентує увагу на розпізнаванні, визначенні і подоланні проблемної ситуації (С. Л. Рубінштейн, М. М. Кашапов, І. Н. Семенов, М. Вертгеймер, Р. Стернберг, Т. Любарт та ін.). Другий аспект, змістовний, відображає параметри продукування ідей: швидкість (Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, М. А. Холодна, Т. Любарт, Е. П. Торренс, Е. Е. Тунік та ін.), гнучкість (Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс, Е. Е. Тунік, Я. О. Пономарьов, Д. В. Ушаков та ін.), оригінальність (Дж. Гілфорд, Є. П. Торренс, Е. Е. Тунік та ін.). Окрім того, науковцями доводиться включення в структуру креативності мотиваційних властивостей (Л. С. Виготський, В. Д. Небиліцин, Д. Б. Богоявленська, Е. Е. Васюкова, Г. Д. Чистякова та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчує вивчення вченими і мотиваційно-особистісної складової креативності. А саме, науковцями стверджується, що виявлення і продуктивне вирішення проблем людини визначається її внутрішньою пізнавальною мотивацією (Д. Б. Богоявленська, К. Мартіндейл, Т. А. Барішева, А. М. Матюшкін та ін.) і загальною творчою позицією особистості (Т. А. Барішева та ін.). З такою системою когнітивних і мотиваційних властивостей особистості Ф. Вільямс, Т. Любарт, Е. Е. Тунік зіставляють особистісно-індивідуальні властивості: схильність до ризику, складність, допитливість і уяву.

У працях психологів-гуманістів (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.) й розробках Л. О. Коростильової стверджується, що важливим мотиваційним конструктом є тенденція до самоактуалізації. Креативна особистість використовує свої здібності і талант,

прагне до реалізації свого потенціалу та досягнення успіху в різних сферах життя. На думку Л. О. Коростильової, самореалізація передбачає гармонійний розвиток особистості через застосування адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідуальних й особистісних потенціалів.

Самореалізація особистості є планомірним шляхом досягнення поставленої мети. Тому важливим в цьому аспекті є аналіз поняття стратегії самореалізації в контексті життєвого шляху особистості. Стратегія самореалізації пов'язана, перш за все, зі здатністю особистості до самопроєктування. Здатність до самопроєктування, своєю чергою, має на меті актуалізацію та реалізацію креативних властивостей особистості. Відповідно, до основних аспектів стратегії самореалізації можна віднести змістовний та орієнтаційний. Змістовного аспекту стосуються ціннісно-сміслові утворення (О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, М. С. Ясницький, Л. О. Коростильова та ін.), мотивація досягнення (А. Адлер, К. Роджерс, Д. Макклеланд, М. Ш. Магомед-Емінов та ін.) і саморегуляція (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, Ю. Н. Кулюткін та ін.). Орієнтаційна складова, або локус самореалізації, визначає загальний вектор процесу самореалізації та перевагу тій чи іншій стратегії. Орієнтаційний аспект стратегії самореалізації особистості представлений особистісною спрямованістю (Б. Ф. Ломов, А. Г. Маклаков, Л. М. Мітіна, М. З. Неймарк та ін.), смисловою та тимчасовою перспективою (Д. О. Леонтьєв, Н. В. Гришина, Н. Ф. Наумова та ін.), ставленням до себе і суб'єктивним контролем (В. В. Столін, К. М. Гуревич). На думку науковців, вибір стратегії самореалізації має особистісний або екзистенційний характер (Д. О. Леонтьєв та ін.). Отож, на основі описаних вище теоретичних положень та розробок інших вчених (Т. Амабайл, Е. Ф. Коломієць, В. В. Суворов та ін.), можна припустити, що на процес вибору стратегії самореалізації впливає креативність як комплекс когнітивних і мотиваційно-особистісних властивостей.

Для дослідження креативності та її показників (когнітивний та мотиваційно-особистісний) були використані такі методики: тест креативності Е. П. Торренса, тест віддалених асоціацій С. О. Медніка (адаптований В. Н. Воронкіним), методика САТ (Л. Я. Гозмана), методика термінальних цінностей І. Г. Сеніна. Для дослідження локусу самореалізації (самооцінний, орієнтувальний, смисловий аспекти) використовувались такі методи: тест-опитувальник самовідношення (В. В. Столін, С. С. Панталеєв), тест СЖО Д. О. Леонтьєва, методика спрямованості особистості Б. Баса. Для дослідження стратегії са-

моререалізації були використані: методика САТ (Л. Я. Гозмана), проєктивна методика “Мій життєвий шлях” в адаптації І. Л. Соломіна. У дослідженні взяли участь студенти молодших курсів у кількості 80 осіб (60 жінок та 20 чоловіків).

Загальний аналіз вираженості показників креативності та вибору стратегій самореалізації за загальною вибіркою досліджуваних засвідчив таке. Когнітивний блок креативності вибірки характеризується заниженими значеннями образної креативності, а особистісний – низьким показником уяви. У структурі вибору стратегії самореалізації особистості домінує самооцінний компонент. Спостерігається недостатня сформованість смислового та орієнтувального (спрямованість на себе, на взаємодію, ділова спрямованість) компонентів вибору, а також низька орієнтація на очікуване ставлення навколишніх. Можливо цей результат зумовлений специфікою вибірки. У дослідженні брали участь молоді люди, котрі перебувають на початку процесу формування особистісного та професійного самовизначення.

У ціннісному блоці стратегії самореалізації досліджуваних переважають термінальні цінності матеріального становища, саморозвитку та духовного задоволення. Основна увага досліджуваних зосереджена на професійній та навчальній сферах життєдіяльності.

На основі якісного аналізу результатів дослідження за методиками діагностики креативності були виділені такі групи досліджуваних: “висококреативні”, “середньокреативні”, “низькокреативні” та група “змішаного типу”.

У групі “висококреативних” досліджуваних порівняно з “низькокреативними” більшою мірою сформоване уявлення про основні життєві цілі, але меншою мірою впевненість у можливості контролювати життєві події. При виборі стратегії самореалізації “висококреативні” досліджувані більшою мірою мотивовані досягненням та орієнтовані на вирішення ділових проблем. “Висококреативні” особистості відрізняються більш високими значеннями самоактуалізаційних показників стратегії самореалізації (підтримки, цінностей, самосприймання, міжособистісної чутливості, ставлення до пізнання). Досліджувані “низькокреативної” групи, вибираючи стратегію самореалізації, демонструють меншу вираженість цільового компоненту та ділової спрямованості. У порівнянні з “висококреативними”, “низькокреативні” особистості надають меншого значення цінностям духовного задоволення, власної індивідуальності та життєвій сфері захоплень.

Специфіка “середньокреативної” групи і “креативів змішаного типу” полягає в такому. Орієнтаційний компонент локусу самореа-

лізації “ділова спрямованість” у “середньокреативних” досліджуваних виражений вище, ніж у “креативів змішаного типу”. Однак у стратегії самореалізації цінність професійного та суспільного життя у “креативів змішаного типу” вища. Серед самоактуалізаційних характеристик досліджувані “середньокреативної” групи мають значно вищі показники блоку почуттів, ніж “креативи змішаного типу”. Відсутність значущих відмінностей у показниках самовідношення може вказувати на їх відносну стійкість (високі загальні показники інтегрального почуття “Я” по вибірці) і незалежність від специфіки прояву креативності особистості.

Проведення кореляційного аналізу дало можливість отримати різноманітні кореляційні зв’язки як у загальній вибірці досліджуваних, так і по кожній з утворених груп. Відтак встановлено, що загальна вибірка досліджуваних характеризується високим ступенем взаємозумовленості креативних властивостей. Найбільш інтегрованим у системі зв’язків є показник широти асоціацій. Здатність до перекombінації елементів ситуації супроводжується продуктивністю вербально-образного мислення, пізнавально-творчою спрямованістю, уявою та орієнтацією на складні рішення. На ціннісному рівні креативність загальної вибірки зберігає незалежність від когнітивних та мотиваційно-особистісних властивостей.

Досліджувані “середньокреативної групи” відрізняються мінімальним ступенем взаємозумовленості когнітивних та мотиваційно-особистісних показників. Кількість ідей на невербальному рівні, які здатні продукувати “середньокреативні” досліджувані, взаємопов’язані з потребою в уяві та отриманні нової інформації. Зі збільшенням вербальних та асоціативних показників креативності посилюється прагнення “середньокреативних” досліджуваних до творчості.

“Низькокреативна” група характеризується виділенням в окрему кореляційну структуру термінальної цінності креативності та пізнавальної потреби. Для “висококреативних” досліджуваних характерний найбільший ступінь взаємозумовленості показників креативності. З’ясовано, що чим вища вербальна продуктивність мислення, тим ширший та оригінальніший асоціативний ряд, відтворений “висококреативними” досліджуваними, і тим більшою мірою виражена креативна властивість як складність.

“Креативи змішаного типу” демонструють схильність до ризикованої поведінки при зниженні вербальної продуктивності мислення, а складність поведінки при вираженій абстрактності мислення, котра, своєю чергою, пов’язана з асоціативною продуктивністю. Цін-

ність творчості для цих досліджуваних зростає з посиленням такої когнітивної властивості, як відкритість до нового досвіду.

Креативність як чинник вибору стратегії самореалізації відображається в особливостях взаємозв'язків емпіричних показників в групах досліджуваних з різною вираженістю креативності.

Вибір стратегії самореалізації “висококреативними” особистостями характеризується найбільшою усвідомленістю та орієнтацією на майбутню перспективу. З огляду на сформовані уявлення про основні життєві цілі висококреативні досліджувані більшою мірою мотивовані досягненням, ніж інші групи. Реалізація мотиву досягнення сприяє високому ступеню самоповаги. Цей вибір стратегії самореалізації знижує тенденції ризикованої поведінки. Переважаючими цінностями в стратегії самореалізації особистості є духовне задоволення та збереження індивідуальності, що реалізуються, насамперед, у сфері захоплень. Адаптивним ресурсом служить уява як особистісно-креативна властивість.

Вибір стратегії самореалізації “низькокреативних” досліджуваних характеризується недостатнім усвідомленням майбутніх перспектив. Мотив досягнення є системоутворюючим у структурі стратегії самореалізації досліджуваних “низькокреативної” групи. Однак відсутність творчої позиції знижує ступінь їх реалізації у сфері навчання, а також професійного та суспільного життя. З іншого боку, з огляду на простоту когнітивних параметрів, “низькокреативні” досліджувані з більшою ймовірністю відчують задоволеність від прожитої частини життя поряд зі зниженням самозвинувачення.

Вибір стратегії самореалізації “середньокреативними” досліджуваними здійснюється відповідно до вираженої ділової спрямованості, котра зумовлює у змісті стратегії вираженість мотиву досягнення та цінності матеріального становища. На відміну від креативів змішаного типу, “середньокреативні” досліджувані меншого значення надають сферам суспільного та професійного життя.

Особи зі змішаними показниками креативних властивостей, порівняно з “низькокреативними” та “середньокреативними” людьми, мають відносно високі значення мотиваційно-особистісних показників креативності. “Креативи змішаного типу” вважають життя керуваним, відчують задоволеність від сьогодення. У цьому випадку в стратегії самореалізації виражений широкий спектр життєвих цінностей (матеріального становища, духовного задоволення та індивідуальності, престижу, суспільного життя). При високій пізнавальній спрямованості “креативи змішаного типу” оцінюють власне “Я” як

внутрішній стрижень, інтегруючий особистість і діяльність. На підставі цього вибирається стратегія самореалізації, що характеризується мотивацією успіху, незалежністю, широкими міжособистісними контактами, спонтанним вираженням почуттів та цілісним сприйняттям часу.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У наш час особливої актуальності набуває дослідження творчої спрямованості в контексті самореалізації особистості. Це пов'язане з тим, що динаміка розвитку сучасного суспільства ставить перед людиною завдання, котрі потребують новаторських та творчих рішень.

У результаті аналізу представлених у психологічній літературі теоретичних напрямків та їхніх результатів виявлено відсутність єдиної загальноновизнаної думки щодо визначення поняття креативності, її природи, структури та зв'язків з іншими психічними процесами. Аналіз наукової літератури засвідчив два напрямки вивчення феномена креативності. Перший стосується комплексного трактування поняття креативності, яке включає в себе низку взаємопов'язаних когнітивних та особистісних властивостей. Другий вказує на те, що креативність є складне багаторівневе утворення, яке є ресурсом для реалізації особистістю свого життєвого потенціалу та прийняття особистісно значущих рішень.

Порівняльний аналіз емпіричних даних дозволив виявити варіативні тенденції у виборі стратегії самореалізації в групах з різними рівнями вираженості креативності. “Висококреативні” особистості при помірній схильності до ризику дотримуються основних життєвих цілей та вибирають стратегію самореалізації, в основі якої лежить мотив досягнення й позитивне самосприймання. “Низькокреативні” особистості, через свої когнітивні особливості, не мають чітко сформульованих життєвих цілей, не досягають у стратегії самореалізації цінностей матеріального становища та соціальних контактів. Представники “середньокреативної” групи, залежно від різних когнітивних показників, вибирають стратегію самореалізації, виходячи з переважаючої спрямованості на себе або на річ, що, своєю чергою, визначає вираженість мотиву досягнення та цінності матеріального становища. “Креативи змішаного типу” за умови розвиненої творчої позиції вважають життя керованим власними зусиллями, вірять у свої сили, відчують задоволеність цим та реалізують широкий спектр термінальних цінностей.

Крім варіативних, специфічних для виділених груп досліджуваних особливостей, виявлено інваріантні, загальні для всієї вибірки,

зв'язки компонентів, що входять у структуру креативності, вибору і стратегії самореалізації особистості.

На підставі отриманих емпіричних результатів вважається можливим запропонувати практичні рекомендації для роботи психолога у сфері освіти, професійного та особистісного консультування. З урахуванням отриманих даних можуть бути розроблені різні програми та тренінги з розвитку позитивного самоствавлення і креативних властивостей, що сприяють вибору оптимальної стратегії самореалізації особистості.

Література:

1. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие: Монография. – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 205 с.

2. Воронин, А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М. : Изд-во “ИПРАН”, 2004. – 270 с.

3. Гришина, Н. В. Индивидуальность: человек как субъект жизни // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 6 / Под ред. Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2002. – С. 15-23.

4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

5. Семенов, И. Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика // Психология. Журнал высшей школы экономики, 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 65-72.

6. Самоактуализационный тест / Под ред. Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Лагинской. М., Российское педагогическое агентство, 1995. – 42 с.

7. Соломин, И. Л. Методика рисуночных метафор “Жизненный путь”: методическое руководство. – СПб: ИМАТОН, 2001. – 64 с.

Лисиця А. В.

ГЕНЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглянуто стан вивчення проблеми впливу спадковості на когнітивні процеси, а також деякі особливості еволюції та функціонування мозку, тенденції розвитку молекулярної біології. Для адекватного реагування на виклики сучасності, що пов'язані з розвитком новітніх генетичних технологій, запропоновано в процесі навчання студентів-психологів передбачити можливості їх теоретичного та практичного ознайомлення з сучасними ДНК-технологіями.

Ключові слова: когнітивні здібності, нервова система, геном, еволюція.

В статье рассмотрено состояние изучения проблемы влияния наследственности на когнитивные процессы, а так же некоторые особенности эволюции и функционирования мозга, тенденции развития молекулярной биологии. Для адекватного реагирования на вызовы современности, которые связаны с развитием новейших генетических технологий, предложено в процессе обучения студентов-психологов предусмотреть возможности их теоретического и практического знакомства с современными ДНК-технологиями.

Ключевые слова: когнитивные способности, нервная система, геном, эволюция.

This article is dedicated to problem of the influence to heredity on cognitive processes. Some particularities to evolutions and operating the brain, trends of the development to molecular biology are presented in this article also. The Students psychologists must know how adequately to respond to call of our time. This there is development the most latest genetic technology in the first place. The Possibilities acquaintance with modern DNA-technology must be provided in scholastic process.

Keywords: cognitive abilities, nervous system, gene, evolution.

Спроби пов'язати гени з когнітивними здібностями та поведінкою робилися задовго до появи та реалізації програми “Геном людини”. Ще давні греки сперечалися про значення природи і виховання. Так

сталося, що в двадцятому столітті більше наголошували на культуральних мотивах, а на початку двадцять першого маятник відхилився в інший бік. Тепер шукають “гени” усюди – від інтелекту до ожиріння та облісіння. За законами діалектики прибічники обох напрямів мають рацію.

Метою нашої роботи є визначення сучасного стану проблеми генетичного підґрунтя когнітивних процесів, врахування тенденцій розвитку молекулярної біології при підготовці студентів-психологів.

Аналіз положень когнітивної етології дозволяє стверджувати, що жоден біологічний вид, включаючи людину, не є “*tabula rasa*” для навчання, а інтелекту живих істот не притаманна універсальність [1].

Так чи інакше, на сьогодні у більшості дослідників не викликає сумніву твердження, що високий рівень інтелекту – це, в першу чергу, продукт генотипу (спадковості). Варіанти традиційних (нормальних) стилів виховання чинять, порівняно з генетикою, невеликий вплив на кінцевий IQ [2]. Ч. Мюррей і Р. Хернштейн на основі аналізу великого масиву статистичних даних стверджують, що від 60 до 70% дисперсії інтелекту викликано генами, а решта пов’язана із зовнішніми чинниками, такими як харчування, освіта, склад сім’ї та ін. [3]. Частина психологів і соціологів з цим не погоджується, але оскільки в цій дискусії превалює не біологія, а політика, то поглиблюватися в неї ми не будемо.

У будь-якому випадку не можна заперечувати важливого значення як спадковості (генотип), так і виховання. Наприклад, мутація, виявлена в гені, що кодує фермент моноаміноксидазу А (МАОА), який розщеплює нейромедіатори в синаптичній щілині, призводить до розвитку високої агресивності (немотивована агресія, поєднана з легким ступенем розумової відсталості). Порівняльне дослідження груп людей з асоціальною поведінкою (бандитські напади, пограбування, зґвалтування, жорстокість щодо тварин та ін.), у яких була низька (мутація) і нормальна активність МАОА різниці не виявило. Але коли цю вибірку розділили за умовами виховання в дитинстві, то у людей з мутацією МАОА виявилася суттєва залежність поведінки від умов виховання (сприятливих або несприятливих) [4]. Тобто управління дією генів і фенотипічна корекція дії патологічних генів на одному з етапів їх проявлення можливе.

Нові гени, які відповідають за ті чи інші когнітивні функції або поведінку людини, відкривають ледве не щомісяця, наприклад, ген DRD4 (дофаміновий рецептор) пов’язують з такою психологічною характеристикою людини, як прагнення до нових вражень, інколи його ще називають геном авантюризму. В Європі його частота ста-

новить 10-15%, в Північній Америці – 40%, а в Південній Америці доходить до 70%. У дітей довгий алель цього гена пов’язаний із синдромом гіперактивності з порушенням уваги [4].

Ген *SOMT* також регулює функціонування нервових синапсів, він відповідає за фермент, який розщеплює дофамін та інші нейро-медіатори. Мутації в цьому гені впливають на розвиток шизофренії і хвороби Паркінсона, на швидкість прийняття рішень [5]. З іншого боку, у людей з двома нормальними копіями цього гена краща пам’ять і вищі показники інтелекту [6]. Звичайно, тут слід бути обережним і розуміти, що складні когнітивні або поведінкові функції не можна пов’язувати з роботою одного гена, працює цілий ансамбль генів, його узгоджена і гармонійна робота суттєво залежить від зовнішніх чинників (екологія, спосіб життя тощо).

Якщо вважати, що когнітивні якості – це інтегральна здатність керувати розумовими конструкціями, то між людиною і рештою інших видів живих істот на планеті колосальна відстань.

Хоча в проблемі еволюції людини ще багато “білих плям”, на сьогодні більшості антропологів вважає, що людина сучасного типу (*Homo sapiens sapiens*), сформувалася в південно-східній Африці приблизно 150 тис. років тому [7, 8]. Це підтверджують і результати аналізу мітохондріальної ДНК. Біологічна еволюція нашого виду могла закінчитися близько 28 тис. років тому, після зникнення неандертальця (*Homo sapiens neanderthalensis*), з яким людина сучасного типу епізодично схрещувалася. А можливо і раніше, бо *H. sapiens sapiens* і *H. sapiens neanderthalensis* схрещувалися 60 тисяч років тому та приблизно 45 тисяч років тому [8]. Крім корінних африканських племен, розташованих південніше екватора, представники інших рас мають певний відсоток “неандертальських генів”. Якщо людина сучасного типу існує на планеті принаймні десятки тисячоліть, то логічним є питання, чому найстаріші сліди цивілізаційного типу мають такий “молодий вік”? Найстаріше з відомих нам міст Катал Гуюк (територія сучасної Туреччини) виникло близько 8 800 років тому, писемність шумери винайшли близько 5000 років тому, а Велика піраміда в Гізі (Єгипет) побудована лише близько 4 600 років до нашого часу.

Логічно припустити, що еволюція людини не припинялась, проте, крім локальних адаптацій (наприклад, утворення рас), основний її вектор міг бути спрямований на вдосконалення нервової системи взагалі, і когнітивних якостей зокрема.

Еволюцію, з точки зору сучасної синтетичної теорії, можна розглядати як множину маленьких епізодів, кожний з яких закріплює

через природний добір роботу певного гена для певних функцій в організмі. У такому випадку складається враження, що майже вся еволюція геному значною мірою спрямована на створення, розвиток і підтримання функцій саме нервової системи. Мутації відбуваються в усіх генах, що відповідають за ті чи інші функції в різних органах, а не лише в мозку. Але природний добір дає більше навантаження (з погляду адаптації) на ті функції, які пов'язані з поведінкою і когнітивними процесами. Тут тиск добору більш серйозний, і нагромадження адаптивних мутацій відбувається швидше. Нервова система штовхає організм в такі умови, які спонукають появу нових морфологічних ознак, реалізуються нові можливості. Наприклад, якщо зміна поведінки призводить до зміни харчового раціону, то поступово змінюється будова тіла та ін. Тобто мозок може прискорювати і морфологічну (біологічну) еволюцію. Пластичний мозок дає вектор для еволюції геному.

Тут доречно згадати вітчизняного біолога І. Шмальгаузена, який вважав, що еволюція починається не зі змін генотипу, а навпаки – зі змін фенотипу (не спадкові), які поступово фіксуються, оформлюються в зміни генотипу (спадкові). Хоча зусиллями таких наших “вчених”, як Т. Лисенко, ця ідея значною мірою була дискредитована.

Коли говорять про головні відмінності між людиною і мавпою, то в першу чергу виділяють розумові здібності та мову. Стосовно мови виявилось, що ген, пов'язаний із здатністю говорити (FOXP2 або forkhead box P2), є не лише у людини, а й в інших ссавців, і навіть у птахів та крокодилів. Експерименти, проведені на мишах, показали, що при “виключенні” цього гена порушується формування однієї з зон головного мозку в ембріональний період. Секвенування в 2007 р. гена FOXP2, вилученого з кісткових решток неандертальців показало, що він (ген) практично такий самий, як і в сучасних людей. Можна припустити, що мовні здібності палеоантропів суттєво не відрізнялися від наших [9]. Це лише припущення, бо, звичайно, поява такого феномена, як мова, не може залежати від одного гена. Один з постулатів сучасної системної біології стверджує, що у живих системах з окремої частини судити про ціле ризиковано [10].

Американський антрополог Т. Дикон вважає, що не мова пристосувалася до мозку, а, навпаки, мозок пристосувався до мови [11]. Тобто не генетичні зміни (навіть якщо ми зараз їх і виявляємо) лежали в основі появи мови, а навпаки. За своєю суттю, ця теза не заперечує ще одного положення сучасної системної біології про те, що в живих системах, яким властивий багатомірний рух, причина може

бути водночас і наслідком, а наслідок – причиною, бо всі процеси не стільки впливають один з одного, скільки інтегровані та узгоджені один з одним у часі [10].

Швидше за все, в одних ситуаціях більше працюють одні механізми, а в інших – інші. Спонтанні мутації в генах дають матеріал для морфологічних змін, адаптації та відбору, а умови існування, своєю чергою, впливають на геном.

Відомо, що генетична різниця між людиною і шимпанзе становить лише 1%, між різними людьми в середньому 0,1%. За розмірами геному людина і вищі примати практично не відрізняються, але у людини на одну пару хромосом менше. Проте головна генетична відмінність між людиною та іншими створіннями полягає не в кількості генів, а в характері їх взаємодії. Активність генів визначається не лише їх послідовністю в молекулі ДНК (дезоксирибонуклеїнової кислоти), а й іншими чинниками, наприклад, просторовою конфігурацією “подвійної спіралі” та її метилюванням. Усі чинники які визначають включення-виключення тих чи інших генів, вивчає один з нових напрямів молекулярної біології – епігенетика.

Порівняння геномів людини і шимпанзе дозволило виявити ділянки, на яких темпи змін за останні 5 мільйонів років були суттєво вищими, ніж в середньому по геному [12]. Таких ділянок виявилось 49, на деяких з них зміни відбувалися аж в 70 разів швидше за середні! Визначили ген, який зазнав найбільших змін. Це ген HAR1, який кодує невеличку регуляторну молекулу РНК (рибонуклеїнова кислота). У ньому виявилось 118 відмінностей між людиною і шимпанзе. А між шимпанзе і птахами (курча) таких відмінностей лише дві. Цей ген існує давно, він є у птахів і ссавців, проте саме на шляху від мавпи до людини ген зазнав найбільших змін. Працює HAR1 в корі головного мозку з сьомого по дев’ятнадцятий тиждень розвитку ембріону, коли закладаються верхні шари кори головного мозку і формуються горизонтальні зв’язки. Крім того, цей ген якимось чином регулює роботу інших генів [12].

Тобто на сьогодні вже доведено, що існують ділянки, які відрізняють геном людини від геному шимпанзе за найвищими темпами еволюції. Найбільш швидко еволюціонують гени, пов’язані з формуванням і роботою кори головного мозку.

Звичайно, не можна йти шляхом максимального спрощення і стверджувати, що в складному процесі еволюції людини все залежало від окремих мутацій невеликої групи окремих генів. Не можна применшувати значення культурної і соціальної еволюції, появи вищої пам’яті (писемності). Людський мозок – це надзвичайно пластична

структура, орган, у якому розвиток ніколи не припиняється. Нейронна мережа змінюється залежно від того, чим зайнятий наш мозок. Те, з чим людина стикається в житті, постійно викликає зміни в роботі генів і маленькі епізоди морфогенезу, які змінюють наш мозок. Тобто когнітивні процеси стимулюють генетичні процеси. А зміна в одній частині живої системи впливає на властивості цілої системи.

Останні 5 тисяч років еволюція людини (у першу чергу нейро-еволюція) відбувається прискореними темпами, цьому сприяє різке зростання чисельності населення, стрімкі зміни навколишнього середовища, збільшення мутагенних чинників, успіхи медицини тощо.

Тепер розглянемо деякі особливості функціонування мозку.

Людський мозок, як і мозок інших ссавців, є досить енерговитратною системою. Його маса становить близько 2-2,5% маси тіла людини, а на утримання витрачається від 10% (у стані спокою) до 25-30% (в активному стані, з урахуванням роботи і периферичної нервової системи) всієї енергії організму [13]. Зекономити енергію можна шляхом зменшення часу перебування в активному стані. Наприклад, представники родини кошачих (леви, тигри, гепарди, пантери та ін.) близько 80% всього часу неактивні і лише 20% витрачають на пошук здобичі, розмноження, з'ясування внутрішньовидових стосунків. Інший шлях мінімізації часу інтенсивної роботи нервової системи – вроджений набір інстинктивних програм поведінки, “інструкцій” для прийняття рішень у тих чи інших типових ситуаціях. Ще один варіант – рутинерство.

Крім того, мозок ще й дуже “матеріаловитратний” орган. Порівняно з іншими органами і тканинами організму, в ньому надзвичайно активно відбувається експресія генів, постійно синтезуються-розщеплюються молекули РНК, білків, нейромедіаторів тощо. Для цього необхідне посилене постачання витратних матеріалів (амінокислоти, жирні кислоти, вуглеводи, кисень та ін.).

Мозок також є “інформаційно-витратним” органом. У геномі людини більше 80% усіх генів працює саме на мозок. Для порівняння – в інших органах це лише одиниці відсотків [12].

Отже, чим менше часу мозок працює в інтенсивному режимі, тим дешевше обходиться його утримання. Парадокс полягає в тому, що внаслідок еволюції було створено унікальний інструмент для реалізації найскладніших когнітивних процесів і механізмів поведінки, проте витратність такої супердосконалої нервової системи виявилася дуже високою [13]. Через це більшість ссавців інстинктивно намагаються використовувати мозок якомога рідше.

Особливість когнітивної діяльності тварин полягає в тому, що вона формується на основі набору різноманітних можливостей, до яких належать видоспецифічна фільтрація стимулів, вроджені схильності до утворення одних асоціативних зв'язків і, можливо, заборона на утворення інших, набір генетично обумовлених стереотипів тощо [1]. Усі ці джерела когнітивної діяльності суттєво впливають на її специфіку. Тварини різних видів демонструють здатність до надзвичайно складних форм когнітивної діяльності, проте в межах доволі вузьких доменів. Видотипові обмеження формують спеціалізований розвиток когнітивних потенцій у тварин. Процеси навчання значною мірою визначаються спадково обумовленою схильністю, тобто навчання у тварин контролюється інстинктом. Навчання в контексті вродженої схильності відбувається часто навіть після одноразового сполучення стимулів. Це стосується життєво важливих ситуацій, таких як страх хижаків, розрізнення батьків, статевих партнерів, отруйних та їстівних об'єктів тощо. Тварини можуть бути “обладнані” або готовими вродженими шаблонами сприйняття життєво важливих стимулів, або генералізованими “смутними образами”, які прискорюють процес навчання. Усе це дозволяє організму мінімізувати витрати на навчання.

Висновки. Підсумовуючи наведене вище, можна сказати, що мозок людини просто вимушений еволюціонувати, зупинити цей процес неможливо. Усі корисні адаптації, в т. ч. й когнітивні, повинні генетично закріплюватися. Це дозволяє організму економити на роботі мозку.

На сьогодні, крім “природної” еволюції мозку, з'явилися й нові чинники. Розвиток новітніх технологій (нано-медичних, геномних, нейронних, біо-інформаційних та ін.) висуває на порядок денний такі проблеми, як свідоме втручання в геном людини для позбавлення від хвороб, генна терапія, продовження активного довголіття, удосконалення людського геному, конструювання “ідеальної дитини”, використання механізмів спадковості для вирішення життєво важливих (соціальних, економічних, моральних) питань, полювання за генами, які формують особистість, поведінку, психіку, когнітивні якості тощо.

З усіма цими та іншими проблемами практикуючим психологам доведеться зіткнутися вже в найближчому майбутньому. Темпи наукового прогресу свідчать, що суттєві зміни самої природи людини можуть відбутися навіть упродовж життя одного покоління. Тому в процесі навчання студентів-психологів вже зараз доцільно передбачити можливості їх теоретичного та практичного ознайомлення з

сучасними ДНК-технологіями. Оволодіння новітніми методами також дозволить поставити на належний рівень ефективну діагностику і профілактику психічних та соматичних захворювань, профорієнтаційну роботу, визначення груп ризику, виявити появу нових когнітивних властивостей, вивчати індивідуальні особливості функціонування мозку тощо.

Література:

1. Резникова Ж. И. Когнитивное поведение животных, его адаптивная функция и закономерности формирования // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2009. – Т. 3. – Вып. 2. – С. 53-68.
2. Cohen D. B. Stranger in the nest: Do parents really shape their child's personality, intelligence, or character? – New York, NY, USA: John Wiley and Sons, 1999. – 312 p.
3. Murray C., Herrnstein R. The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. – New York, NY, USA: Free Press, 1994. – 845 p.
4. <http://www.bio.fizteh.ru/student/files/biology>.
5. <http://www.health-ua.org>.
6. <http://www.medstream.ru>.
7. Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. – М: Прайм-Еврознак, 2003. – 217 с.
8. Ткаченко В. І. До питання про носіїв гравецьких індустрій // Кам'яна доба України. – Вип. 14. – Київ: Шлях, 2011. – С. 115-121.
9. <http://www.historic.ru>.
10. Околітенко Н. І., Гродзинський Д. М. Основи системної біології. – К. : Либідь, 2005. – 360 с.
11. Deacon T. W. The Symbolic Species: The Co-Evolution of Language and the Human Brain. – London: W. W. Norton & Company, 1997. – 352 p.
12. Анохин К., Черниговская Т. Зеркало для мозга // В мире науки. – 2008. – № 5 (<http://elementy.ru/lib/430617>).
13. Савельев С. Энергетический подход к эволюции мозга // Наука и жизнь. – 2006. – № 11 (www.nkj.ru).

Матласевич О. В.

ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ МЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ В БОГОСЛОВСЬКІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУРАЗЬКОГО

У статті здійснюється спроба історико-психологічної реконструкції ментальної моделі світу в богословській спадщині Василя Суразького. Автор розкриває сутність поняття ментальної моделі світу, обґрунтовує та описує дослідницьку процедуру психолого-історичної реконструкції. У результаті дослідження виявлені та описані основні компоненти ментальної моделі світу: уявлення про людину, її місце в природі і суспільстві; розуміння природи і Бога; специфічні особливості спрямованості особистості того часу (моральні переконання, вірування, ціннісні орієнтації, погляди, ідеали, життєва позиція).

Ключові слова: ментальна модель світу, психолого-історична реконструкція, особистість, цінності, саморефлексія, релігійна ідентичність.

В статье осуществляется попытка историко-психологической реконструкции ментальной модели мира в богословском наследии Василия Суразьского. Автор раскрывает сущность понятия ментальной модели мира, обосновывает и описывает исследовательскую процедуру психолого-исторической реконструкции. В результате исследования обнаружены и описаны основные компоненты ментальной модели мира: представление о человеке, его место в природе и обществе; понимание природы и Бога; специфические особенности направленности личности того времени (моральные убеждения, верования, ценностные ориентации, взгляды, идеалы, жизненная позиция).

Ключевые слова: ментальная модель мира, психолого-историческая реконструкция, личность, ценности, саморефлексия, религиозная идентичность.

Article presents the historical and psychological reconstruction of mental model of the world which is described in the theological inheritance of Vasyl Surazky. An author exposes essence of concept of mental model of the world, grounds and describes research procedure historical and psychological reconstructions. As a result of discussion

was described the basic components of mental model of the world: picture of man, its place in nature and society; understanding of nature and God; specific features of orientation of personality of that time (moral persuasions, beliefs, valued orientations, looks, ideals, vital position).

Keywords: *mental model of the world, historical and psychological reconstruction, personality, values, reflection, religious identity.*

На сучасному етапі розвитку гуманітарної науки **ментальна модель світу** є одним із ключових об'єктів дослідження у різних галузях знань – психології, лінгвістиці, етнології, культурології, філософії, теорії штучного інтелекту та багатьох інших. Сучасна вітчизняна дослідниця в галузі когнітивної психології М. Л. Смульсон зазначає, що “основною проблемою на сьогодні залишається проблема експліцитації індивідуальної ментальної моделі, її дослідження як для наукових цілей, так і для цілей прикладних” [16]. Також вчена вважає, що ментальну модель можна інколи реконструювати за вчинками людини, її підходами до розв’язування життєвих та професійних задач, більш-менш щирими висловлюваннями тощо.

Метою статті є спроба здійснення реконструкції ментальної моделі світу на основі вивчення та аналізу богословської спадщини Василя Суразького. Відповідно до наших припущень, психолого-історична реконструкція ментальної моделі світу минулих поколінь допоможе зрозуміти сутність пам’яті нашого народу, які компоненти вона включає і яким чином функціонує, регулюючи поведінку людей.

Сучасні наукові розробки пропонують низку підходів до інтерпретації категорії “ментальна модель”. Так, М. Л. Смульсон визначає ментальну модель світу як психологічний конструкт, який фіксує результат інтелектуального пізнання світу людиною, рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля. Ментальна модель тісно пов’язана зі знаннями та переконаннями особистості, з інтелектуальною обробкою (відображенням, усвідомленням, закарбуванням та інтерпретацією) особистого досвіду [15; 16]. З іншого боку, ментальні моделі світу є внутрішнім психологічним механізмом інтерпретаційного процесу, а розуміння світу та відповідні дії визначаються, як відомо, не самими подіями, а їх інтерпретаціями або, інакше, інтерпретаційними схемами. Тому як індивідуальні, так і групові ментальні моделі (результат суб’єктивного відображення та інтерпретації власного досвіду або досвіду групи, популяції, суспільства) конструюють (конституують) наш світ [16].

Схематично ментальну модель світу в інтерпретації М. Л. Смульсон можна представити так:



Рис. 1. Ментальна модель світу в інтерпретації М. Л. Смульсон

Російська дослідниця Р. М. Грановська тлумачить ментальну модель як “психічний конструкт, у якому сконцентровані нагромаджені людиною і систематизовані на цей момент уявлення про світ і себе – Модель Світу. Її вплив на самопочуття і поведінку людини визначається синтезом особистого досвіду та історичних традицій її середовища. Вона інтегрує людину як особистість і слугує їй універсальним персональним інструментом, який є незамінним при орієнтації і вирішенні всіх життєвих задач... Модель світу виступає як цілісна система, де беруть свій початок усі висунуті людиною гіпотези, допомагаючи їй передбачати події і бути готовою діяти відповідно до них” [3, с. 401].

Схематично ментальна модель світу за Р. М. Грановською матиме такий вигляд:

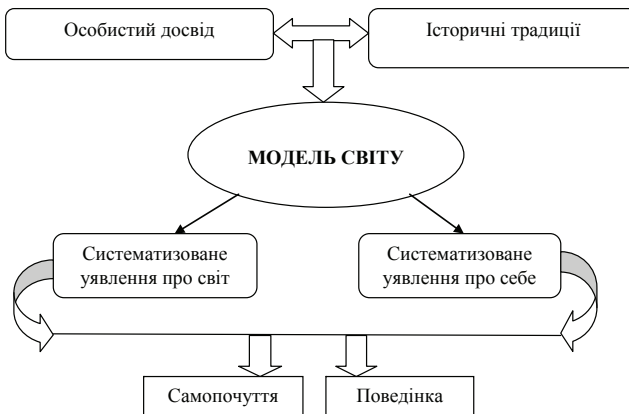


Рис. 2. Ментальна модель світу в інтерпретації Р. М. Грановської

О. О. Селіванова зазначає, що ментальна модель ґрунтується на сприйнятті людиною світу залежно від самого світу і її знань, досвіду (тобто межі наших моделей є межами нашого світу)” [14, с. 380].

Отже, як бачимо, усі дослідники, даючи різні варіанти інтерпретації поняття ментальної моделі світу, сходяться в тому, що ментальна модель конструюється людиною в процесі пізнання і одночасно дана їй від народження, як продукт еволюційного та історичного розвитку. Ментальна модель дозволяє людині орієнтуватися в реальності і забезпечує їй виживання. Це є однією із цілей когнітивного процесу.

У психології пізнавальних процесів досить часто паралельно використовуються поняття “картина світу”, “образ світу”, “когнітивні карти”, “схема реальності”. Так, Ю. М. Білокопитов розглядає “образ світу” як цілісну “модель світу” [2, с. 116]; М. В. Нікітін – як духовну (ідеальну, ментальну) структуру, яка існує у свідомості людини [11, с. 773]; В. І. Постовалова взагалі не розмежовує поняття “модель світу”, “картина світу” і “образ світу” [13]. Н. Жукова, проаналізувавши вище зазначені синонімічні (як вона називає) поняття, робить висновок про те, що всі вони є складними розумовими конструктами, мають спільні ознаки (когнітивність, історична обумовленість, системність, структурованість, семіотичність), що часто призводить до підміни у різних галузях знань одного поняття іншим. На її думку, усі феномени є когнітивними за своєю природою, формуються в результаті пізнавальних актів, трансформуються в процесі історичного розвитку людства, оскільки світ постійно змінюється [7].

У роботах М. Л. Смульсон [16], І. Г. Дубова [6] можна простежити, що поняття “ментальна модель” фактично ототожнюється із поняттям “менталітету”. Так, в інтерпретації російського дослідника І. Г. Дубова “. . . менталітет як специфіка психологічного життя людей розкривається через систему поглядів, оцінок, норм та умонастроїв, які ґрунтуються на наявних у цьому суспільстві знаннях та віруваннях, і таку, яка задає разом з домінуючими потребами й архетипами колективного несвідомого ієрархію цінностей, а значить, й характерні для представників цієї спільноти переконання, ідеали, схильності, інтереси та інші соціальні настановлення, які відрізняють указану спільноту від інших” [6, с. 22]. М. Л. Смульсон розглядає менталітет як певну узагальнену характеристику ментальної моделі певної спільноти (тобто характеристику колективну, а не індивідуальну) [16]. Однак, на нашу думку, поняття “ментальної моделі” та “менталітету” співвідносяться як загальне і конкретне. “Ментальна модель” у нашому розмінні є схематичним, можливо, дещо спрощеним, загальним уявленням про світ, тоді як менталітет – це спосіб мислення, наповнений конкретни-

ми змістовими характеристиками, які значною мірою зумовлені історико-економічними та релігійними традиціями.

Отже, здійснивши аналіз основних підходів до “ментальної моделі світу”, вона розуміється нами як складне когнітивне утворення, яке існує у культурній свідомості у вигляді відрефлексованого індивідуального і колективного досвіду, втіленого у знаннях, переконаннях, віруваннях, що дає можливість орієнтуватися людині у світі та розуміти його.

Як уже згадувалося, інтенсивний культурно-історичний розвиток нашого суспільства потребує поглибленого вивчення особистості, особливостей психіки, аби якомога повніше розкрити її ресурси та творчий потенціал і відродити на цій підставі справжні загальнолюдські ідеали. Для цього потрібно враховувати визначену послідовність соціально-детермінуючих тенденцій, їх історичне сплетення й спадкоємність. У цьому контексті слова Л. С. Виготського про те, що вища форма поведінки з’являється у своєму розвитку на сцені двічі – спочатку, як колективна форма, як функція інтерпсихологічна, потім як функція інтрапсихологічна, як відомий засіб поведінки, показують повноту культурно-історичного розуміння психічних процесів формування поведінки як наступного рефлексивного індивідуального “зняття” колективних форм, зразків і норм, які за своєю суттю є інтеріоризованими формами соціальної взаємодії, які відображають той чи інший рівень культурного розвитку суспільства. Саме тому, на нашу думку, екстраполюючи погляди в історію, здійснення історико-психологічної реконструкції конкретної історичної епохи й життєвого шляху окремої особистості сприятиме, по-перше, глибшому розумінню закономірностей історіогенезу психіки, а також може дати відповідь на коло питань, які турбують українську спільноту.

Методичний інструментарій. Сьогодні в історичній психології використовуються герменевтичні, автобіографічні та інші технології експлікації психологічної реальності минулого. У нашому дослідженні ми використали метод історико-психологічної реконструкції, який вважається найбільш повним та обґрунтованим. Під “психологічною реконструкцією”, як зазначає сучасний вітчизняний дослідник М.-Л. А. Чепи, розуміється відтворення всіх аспектів психічної сфери людей минулих епох на основі всіх фактів, які можуть дати певні свідчення про особливості життєдіяльності минулих поколінь [18]. Вважається, що така реконструкція має відбуватись у напрямку від елементарних до вищих психічних процесів і функцій. Спочатку відбувається реконструкція біологічних потреб, фізіологічних основ темпераменту, емоцій, потім – видів діяльності, групових взаємин і

соціальних типів особистості, нарешті “інвентаризація” пізнавальних процесів та синтетичної характеристики епохи – моделі світу. Завданням же нашого дослідження є здійснення історико-психологічної реконструкції ментальної моделі світу, – за М.-Л. А. Чепую, останньою і найбільш трудомісткою ланкою цього процесу.

У своєму дослідженні ми опиралися на дослідницьку процедуру психолого-історичної реконструкції, яка була операціоналізована колективом співробітників лабораторії історії психології та історичної психології Інституту психології РАН. У ній виділяється 4 основні етапи (блоки) реконструкційного процесу. Як перший блок виступає формулювання психологічної проблеми (у нашому випадку – це ментальна модель світу). На другому етапі здійснюється поглиблене вивчення і обґрунтування найбільш операціоналізованої теоретичної моделі обраної проблеми (цей етап був описаний нами вище). Теоретична модель слугує концептуальною рамкою, накладення якої на вміщений у джерелах матеріал дозволяє вичленити відповідну інформацію, провести її змістовий аналіз та інтерпретацію. Третій етап психолого-історичної реконструкції включає виділення і обґрунтування джерел відповідно до поставленої проблеми і заданої теоретичної моделі. І, нарешті, четвертий етап являє собою аналіз і реконструкцію відібраних джерел [5].

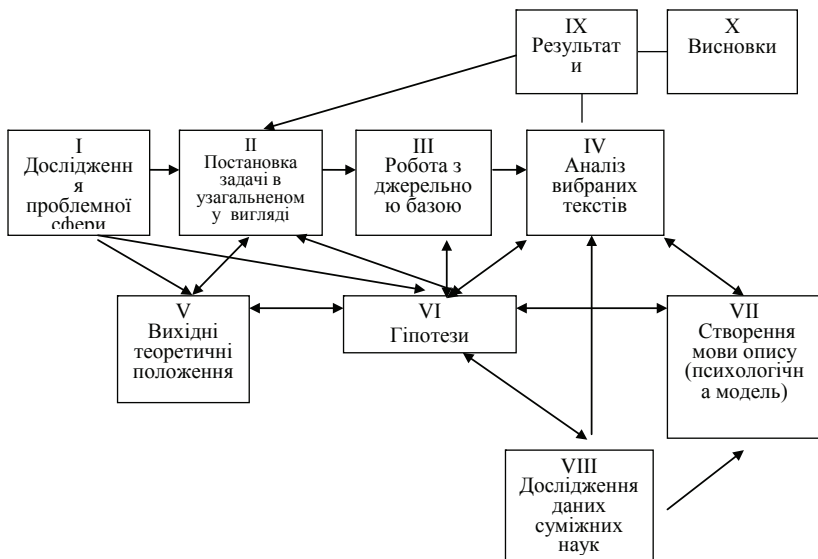


Рис. 3. Блок-схема психолого-історичної реконструкції

На рис. 3 у згорнутому й узагальненому вигляді подана блок-схема процесу психолого-історичного дослідження. Як бачимо, кожний блок має конкретні змістово-функціональні характеристики і взаємодіє з іншими елементами загальної структури психолого-історичної реконструкції.

Оскільки перший і другий етап, відповідно до поданої блок-схеми, нами вже було описано вище, то перейдемо безпосередньо до аналізу та реконструкції ментальної моделі світу в богословській спадщині острозького просвітника кінця XVI – початку XVII століття Василя Суразького.

Як було зазначено, важливим етапом проведення психолого-історичної реконструкції є формування бази джерел. Під історичним джерелом розуміється будь-який продукт діяльності людини, створений у певних конкретно-історичних умовах, який містить у собі інформацію як про його суб'єкта-творця, так і про час його створення. За джерела ми обрали літературні твори Василя Суразького, оскільки кожний літературний твір є картиною, образом або рефлексивним продуктом із тієї реальної дійсності, в умовах якої він народжувався.

В історико-психологічному дослідженні літературний твір (текст) сприймається як багатозмістовне та багатомірне явище, здатне вміщувати і виявляти:

1) простір індивідуального буття автора (зміст обраних психологічних проблем для індивідуального пізнання; поєднання окремих виділених проблем у циклічні утворення; перетворення змістовних тлумачень досліджуваних проблем);

2) рух змістовного та функціонального досвіду автора протягом індивідуальної історії його життя (динаміка пізнавальних дій автора щодо предмету своєї активності; завершеність та цілісність створених автором методів, засобів, прийомів перетворення досліджуваного явища в реальності особистого життя та інших людей; здійснення реальних “впливів” на об'єктивний процес розвитку досліджуваного явища);

3) час культурно-історичного буття автора (сутнісне поєднання автором ознак епохи, у якій він творить, та ознак історії індивідуального самобуття; можливість “передбачити” подальший хід пізнавального процесу та створити основи “майбутнього нового”; можливість ствердити та зберегти особисту індивідуальність, “піднятися над часом”) [10].

У контексті нашого дослідження також цікавою є думка Р. М. Грановської про те, що ментальна модель світу підтримується вну-

трішнім діалогом. Причому це стосується як тієї частини моделі світу, яка акумулює інформацію про цінності і традиції людської спільноти, так і тієї, яка спирається на власний досвід [3]. Оскільки діалог передбачає співбесідника, при внутрішньому діалозі особистість не може залишатися на одній позиції, вона має бути здатна до розщеплення власної психіки. Для нашого дослідження це є важливим висновком, оскільки, як відомо, наприкінці XVI – у першій половині XVII століття одним з основних засобів вирішення суперечностей суспільно-актуальної тематики (від змагань за духовні, культурні та політичні впливи, аж до захисту прав і свобод простої людини) були полемічні твори, у яких їхні автори (у тому числі і В. Суразький) розглядали й аналізували позицію свого опонента, у деяких місцях навіть пробували ставати на його місце. Можливості такого “розщеплення” власного мислення при внутрішньому діалозі є показником його гнучкості, зокрема, гнучкості інтерпретаційної. А це, своєю чергою, дає нам всі підстави використовувати полемічні твори як джерела для реконструкції ментальної моделі світу того часу.

Василь Суразький – український мислитель, гуманіст, теолог кінця XVI – початку XVII століття, творчість якого була відома як в Україні, так і за її межами. Василь Суразький, шляхтич за походженням, народився у сім’ї королівського писаря. Вважається, що освіту здобув завдяки самостійним заняттям та спілкуванню, оскільки навчання за кордоном для дрібного шляхтича було недоступним, а якби здобув її в якомусь із кальвіністських закладів, то пізніше його опоненти не минули б цього факту. Проте, як зазначають дослідники його творчості, був людиною з досить високою освітою [8]. П. Кралюк, І. Пасічник, М. Якубович вважають, що він був одним із перших випускників Острозької академії, яка розпочала свою діяльність близько 1576 року, а пізніше став і її викладачем [9, с. 4]. На думку багатьох дослідників, В. Суразький брав участь у роботі над створенням Острозької Біблії (1580 р.), відіграв важливу роль у підготовці слов’янських перекладів “Маргарита” І. Золотоуста (1595 р.), “Псалтиря” (1598 р.), “Книги про піст” (1594 р.).

Однією з найбільш видатних праць В. Суразького вважається його “Книга про єдину істинну православну віру та святу апостольську Церкву, звідки вона з’явилася та як усюди поширилася” – православна енциклопедія з головних богословських питань, написана 1588 року й видана в 1598 р. в друкарні Острозької академії [9, с. 15]. Цей трактат користувався значним попитом у православних кліриків Східної Європи і з православно-канонічної точки зору вважається

ідеальним. Як пише І. Д. Пасічник, “є всі підстави вважати, що книга Василя Суразького входить до золотої скарбниці східнохристиянської теології” [9, с. 4]. Усе вищесказане актуалізує неабиякий науковий інтерес до самої особистості та спадщини Василя Суразького, його бачення світу.

Реконструкція такого складного явища, як ментальна модель світу, можлива лише шляхом умовного виділення окремого її сегменту. У нашому дослідженні ми звертали увагу на такі її компоненти, як:

- основні уявлення про людину, її місце в природі і суспільстві;
- розуміння природи і Бога як творця всього сущого;
- специфічні особливості спрямованості особистості (моральні переконання, вірування, ціннісні орієнтації, погляди, ідеали, життєва позиція).

Для вивчення цих питань ми використали найавторитетніший твір В. Суразького – “Книгу про єдину істинну православну віру”, у якій автор намагався переосмислити такі важливі проблеми, як церковна ідеологія, зв’язок Бога і церкви, Бога і церковної ієрархії, Бога і соціального порядку, представити Бога альтернативою всякого порядку. Значна увага приділялася також осмисленню і визначенню місця людини у світі.

Як відомо, поняттю Бога відводилося чільне місце в релігійному світогляді XVI – XVII століття. Тогочасна наука всю свою увагу зосереджувала на доведенні Його буття та створенні Ним світу з нічого. У розв’язанні цих питань В. Суразький використовував дещо інший підхід – так званий метод “негативного богослів’я” (ствердження Бога через заперечення), що не було характерно для того часу. В основі такого підходу лежить неможливість надання вищій істоті земних рис, властивих людині якостей, оскільки Бог “везде бо есть и все наполняет”. Подібна позиція, на думку І. Паславського, свідчила про значний відхід від церковної персоніфікації Бога і примітивних антропоморфних уявлень про нього, про наявність пантеїстичних тенденцій неоплатонізму [12, с. 41]. Нам це говорить про сміливість, критичність і неабияку самостійність та незалежність мислення автора.

Так, В. Суразький шляхом послідовного заперечення всіх можливих приписуваних Богові якостей обґрунтовує, з одного боку, Його трансцендентність, а з другого – іманентність стосовно до світу. Сприймаючи Бога як всемогутнього творця усього видимого і невидимого, тілесного і безтілесного, неба і землі, Василь Суразький характеризує Його як щось таке, що існує вічно, саме по собі нерухоме,

невимовне і неосяжне, що вище від слова і розуму, істоти або буття, нечуттєве і невидиме, що, однак, все охоплює і наповнює собою.

Мета цієї створеної Василем Суразьким концепції субстанційної трансцендентності та іманентності божественного першопочатку полягала, з одного боку, в тому, щоб максимально віддалити Бога від світу і поставити Його над ним, а з другого – надати Йому можливість бути невидимо присутнім у світі для освячення всього плотського, матеріального.

У наші дні привертає увагу багатоаспектність проблеми Трійці, її філософське обґрунтування, яке лягає в основу вивчення багатьох проблем наукового характеру, в тому числі і психологічних. Троликість Бога, остаточно сформульована на Другому Всесвітньому соборі в 381 році у вигляді Символу віри, стала одним з основних і загальноновизначених положень християнства. Василь Суразький, намагаючись довести неспроможність вчення про два джерела походження Святого Духа, тобто від Отця і від Сина, прагнув досягнути і викласти своє розуміння таємниці Трійці, розкрити в доступній теологічній формі складну діалектику єдиного і множинного: “Три бо єдин Бог, равни и совокуплены божеством, соединены разделителне и разделени соединителне” [17].

Вражає глибина роздумів Василя Суразького. З метою більш докладного пояснення свого бачення аналізованої проблеми він, незважаючи на категоричне заперечення порівняння Бога з будь-яким земним або небесним творінням, проводить аналогію між Трійцею і сонцем. Подібно до того, як промінь і світло сонця, що доходять до нас, неможливо від нього відокремити, так Син і Дух Святий нерозривні з Отцем і один з одним, стверджує він [17]. Отцю, вважає вчений, притаманна властивість випускати Святий Дух і народжувати Сина. Розмірковуючи над поняттям Бога, Василь Суразький говорить, що подібно до того, як джерелом походження людського слова, що вимовляється устами, є розум, тобто воно причетне духу, ним створюється, тимчасом як обидва – слово і дух – отримують своє буття від розуму з тією лише різницею, що одне є “ражателне”, а інше – “ісходителне”, так і Отець є джерелом і коренем, від якого народився Син – слово (логос), і Дух, що супроводжує його і виявляє його дію [17]. І подібно до того, як у людини розум, слово і дух одне в одному нерозривно містяться й одне в одне не перетворюються, стійко зберігаючи свої невід’ємні властивості, так і в єдиній божественній істоті злилися у вічній єдності “безначальний” Отець і співвічні і породжені ним “собезначальний” Син і “соприсносущний” Дух [17].

Полеміка навколо цього догмату, що велася на терені теології, є свідченням вільнодумства і самостійного мислення В. Суразького, а також могла бути поштовхом для розвитку зазначених якостей і в інших.

Достатню увагу В. Суразький приділяв також ідеї про людину, яка, в його уявленнях, посідає в ієрархії буття середнє місце між Божественним і земним світом. З одного боку, людина вважалася близькою до Бога, який створив її за своїм образом і подобою. А з другого – вона була безмежно далека від свого Творця. Таким чином, людині відводилася роль посередника, центральної ланки, що забезпечувала комунікацію між Богом і створеним Ним світом. Саме ця “серединність” стала тлумачитись В. Суразьким як специфічна перевага, оскільки дає свободу самовизначення.

В уявленнях В. Суразького, людина є творінням Бога, що забезпечує їй усвідомлення спорідненості з Ним. Людина, яка має в собі частинку Бога, усвідомлює себе особистістю, здатною проявляти любов до Бога і заслужити його благодать. Любов’ю Бога людина піднімається над усім сотвореним, оскільки лише вона має Дух Божий у собі, завдяки чому є вищим створінням.

В. Суразький неодноразово підкреслював значення активності людини в її житті, розвитку, пізнанні Бога та майбутньому спасінні. Її поведінка – не наслідування раз встановленому ідеалу, а результат важкої внутрішньої роботи. Так, Василь Суразький пише, що дар Духа Святого посилається на всіх, але сприйняти його може лише той, “кто сам себе к восприятію достойна сътворить” [17, с. 744]. Найвищим, найбільш достовірним рівнем пізнання, на думку Василя Суразького, є “внутрішня філософія” (рефлексія, самопізнання), індивідуальний досвід сакрального. Василь Суразький часто звертався до власного рефлексивного досвіду і закликав до цього інших. Так, він обґрунтовує користь від поминання померлих для живих людей: “Каждо бо ихъ конецъ житія свого помышляюще, и дела усопшаго въспоминающе, уцеломудряются” [17, с. 851]. У цьому приховується глибока психологічна суть, оскільки сьогодні відомо, що, аналізуючи життя своїх предків, ми маємо можливість здобути цінний досвід, який лежить в основі подальшої трансформації власного “Я”, вдосконалення себе та свого життя.

Крім того, в уявленнях В. Суразького, внутрішня робота над собою допомагає вирішити одне із ключових питань у розвитку людини – це питання власного самовизначення. В. Суразький у своєму творі розповідає притчу про старця, який багато трудився і нерозпущено жив, але від нерозуміння ходив на служби у різні церкви. І одного

разу ангел Господній запитав його: “Коли помреш, як хочеш, щоб тебе поховали: по-єгипетськи, чи по-римськи, чи по-єрусалимськи, чи ще як?” І дав йому ангел три тижні, щоб порозмірковувати про себе та в результаті дати відповідь. Після закінчення цього терміну старець відповів ангелу: “По-єрусалимськи”, на що ангел сказав: “Добре, звільнив ти душу свою від вічних мук” [16, с. 660-661]. Цими словами Василь Суразький показує, наскільки важливо усвідомлювати власну сутність, власну ідентичність.

Мислитель засуджує лінь, засуджує тих, хто зупинився у своєму розвитку і далі не прагне рухатися: “Жестосердый же народъ..., засадился на дочасномъ. . . законе, властне, яко дети на азбукахъ. И опершися, далее до съвершенна науки и познания истинна веры поступовати не хотятъ и въ томъ упорномъ безуми своемъ валяючися погибають” [17, с. 623].

Василь Суразький наголошує на зв'язку між тілесним і духовним, посилаючись на приклад із релігійної практики. Людина, яка молиться “духом”, а тілом виявляє лінь, “обманює себе”. Не можна розривати духовне і тілесне, видиме й невидиме – тільки в їхньому взаємозв'язку можна говорити про істину [9, с. 28]. Кожен, хто не повірить в “тілесний” Єрусалим, не сподобиться Єрусалиму “мисленого”, духовного. “Вся бо духовнаа отъ тьлеснаго ражаются, яко от голого зерна класъ” [17, с. 661]. На перший погляд видається, що Василь Суразький віддає перевагу матеріальному світу перед духовним. Однак П. Кралюк та М. Якубович реконструюють логіку автора дещо по-іншому: духовне, “невидиме” буття стає “видимим” саме завдяки тілу. Тілесне “розкриває” духовне, відображаючи ідею божественного задуму [9, с. 29]. І сам автор розглядає тілесне як речовину, яка сприймає певні “відбитки” вищого, духовного, перетворює “невидиме” у “видиме”. Він пише про духовне, як про інший, відмінний від земного, світ, який ми не можемо пізнати через свою грубість, нечутливість.

Коли уважно читати працю В. Суразького, то неважко помітити, що він володіє неабиякими психологічними знаннями, використовує психологічну лексику, яка періодично простежується у всьому тексті. Це питання для нас є вкрай цікавим та важливим, тому зупинемося на ньому дещо детальніше. Ми виділили декілька основних моментів, у яких яскраво простежуються психологічні ідеї:

1) в обґрунтуванні В. Суразьким необхідності “зовнішньої філософії” для формування навички правильно говорити та мислити (загострювати розум): “Яко младенця егда в училище грамоты приводятся, первіе буквы прописують и складу писменнаго научаютъ, а

кгда ся въ томъ выправять, потомъ тогда до совершеннаго познанія приводими бывають” [17, с. 622];

2) цікавими в цьому контексті є уявлення В. Суразького про те, як люди характеризують духовний світ, використовуючи зовнішню мудрість. Він пише: “Якщо так просто, через тілесну грубість нашого розуму, міркуємо про ангелів та сили небесні, вбачаючи в них крила й пір’я, то мусять у них бути ще й м’ясо та кості. Якщо леви та корови раптом уявлять собі їхнє існування, то в тих з’являться... нігті, роги й шерсть” [17, с. 697]. Тут, по суті, В. Суразький розкриває психологічні механізми уяви, зокрема її залежність від нашого досвіду, про що значно пізніше напише Л. С. Виготський;

3) також видно, що автор розумів психологію сприймання, зокрема писав про те, що кожен може по-своєму інтерпретувати інформацію: “Если где в писаніи которое слово уловять..., то зараз умышленіе сотворивши, и замкненіе наносят, ничего далее не рассмотрят” [17, с. 705]. Тонко і влучно, на нашу думку, образно порівнював інтерпретований матеріал із тінню: образ тіні дає нам певне загальне і схематичне уявлення про предмет, однак пізнати суть і глибину предмету за тінню ми не можемо. А тому, на його думку, інтерпретовані кимось тексти не можна сприймати за істину. Продовжуючи свою думку, він доходить висновку, що, оскільки, сприймаючи і передаючи комусь уже власну інтерпретацію, інформація спотворюється і не є повною, то потрібно максимально берегти традиції, свою віру в незмінному вигляді;

4) порушується у його творі і психофізична проблематика, зокрема, згадується про п’ять відчуттів, про те, що всі вони “управляються головою”; обґрунтовується домінуюча роль зорових відчуттів, оскільки більшість інформації про світ ми отримуємо через зір, однак, разом з тим Суразький пише і про їхню взаємодію;

5) простежуються у його творі і знання про вікові особливості розвитку людини, врахування її потреб, певного історичного періоду її розвитку (“Яко бо священство съ поколения Аароноваго в иншее поколене переменялося, тогда по нужди и закону перемена бать мусяла” [17, с. 804]);

6) розмірковував мислитель і про правильне й адекватне вживання слів, їхнє змістоє наповнення, цим самим порушуючи і психолінгвістичну проблематику.

Отже, є всі підстави стверджувати, що у той час уже створюється своєрідна психологічна лінія, яка порушує питання про те, що таке людина, звідки вона походить, як організована, якою вона мусить бути за своїм психолого-етичним змістом тощо.

Загалом, у своїх поглядах В. Суразький дотримувався прийнятих в острозькому центрі уявлень про роздвоєння людини на “внутрішню” й “зовнішню”, тілесну й духовну, де вищою умоглядною силою постає ум, який спрямовується Богом і покликаний відкрити в людині божественні істини. Варто зазначити, що у святоотцівських текстах поняття “ум”, “розум” і “думка” часто розмежовуються. Так, Іоан Дамаскін пише, що ум являє собою найчистішу частину душі, її очі: “... не іншу, порівняно з нею самою, але найчистішу частину її, бо як око в тілі, так ум в душі” [4, с. 81]. Інші пов’язують ум з найтоншою увагою. У концепції Василя Суразького ум діє через почуття. Можливо, саме тому деякі дослідники вважали, що Василь Суразький надавав перевагу ірраціональному в людському “Я”, де Бога можна осягнути лише своїм внутрішнім інтуїтивним пізнанням, а раціональне мислення і логіку вважав непотрібною. На нашу думку, це не зовсім так. В. Суразькому був притаманний свій тип раціоналізму. Він мислить, обґрунтовує, наводить логічні докази своєї позиції, цитуючи тексти тогочасних авторитетів та Святого Писання. Василь Суразький неодноразово зазначає, що тільки застосувавши всю зовнішню мудрість і розумову силу знань, викладених у Святому Письмі, можна зрозуміти божественну істину: “Дух Святий їм відкрив і пояснив, і сміливими їх зробив” [17, с. 610]. До того ж, на його думку, це є обов’язком кожного справжнього християнина. При цьому В. Суразький був глибоко переконаний, що не слід намагатися проникнути “тілесним” розумом у недсяжні таємниці “одкровення”. На нашу думку, причиною деякого ірраціоналізму Суразького могла бути сильна любов до своєї віри, до свого краю. Як відомо, сильні емоції блокують раціональне мислення.

Усвідомлюючи необхідність і корисність світського знання, він обмежує сферу його застосування, орієнтує його “тільки к звичаю шобто право глаголати й к наостренню разума й выполераванью его”. Людина, яка розвиває свій розум, але не пізнає Бога, просто хоче самоствердитися. А це є гординя. Таким чином, велика сума знань не навчає добру, а тому головною повинна бути мудрість духовна, божественна, висловлена в Біблії: “Понеже божественныя догматы выше всякого зрима существенаго и бестелесного, верою токмо зрима и познаваема” [17].

Він різко критикував спроби деяких західноєвропейських мислителів застосувати світське знання (природознавство, математику тощо) для пояснення виражених у релігійних поняттях найвищих таємниць буття, зокрема обґрунтування догмату Трійці. На нашу думку,

ку, несприйняття Василем Суразьким раціоналістичних принципів тлумачення церковних істин пояснюється не просто обґрунтуванням вишості релігійного світогляду над світським знанням, а й тим, що будь-які “конкуруючі” інтелектуальні концепти (філософські, наукові тощо), не освячені минулим, він пов’язував із потенційною загрозою знищення власної віри, культури і народності. Він мав стійку позицію, апелюючи до вихідної “зрозумілості” самої традиції, відстоював свої переконання бути відданим ідеалам східнослов’янської спільноти. Ідея вірності православному вченню, необхідності дотримуватися встановлених предками основ духовного і суспільного життя, захисту надбання свого народу від усього іноземного проходить крізь усю “Книгу”. Саме збереження власних традицій здатне, на думку В. Суразького, сформувати та зберегти особисту та групову ідентичність, бути ресурсом перед різними випробуваннями.

Таким чином, усе сказане дає змогу зробити висновок, що саме положення про триєдиного Бога лягло в основу формулювання внутрішньої сутності особистості як психологічної категорії, маючи на увазі її цілісну структуру, гармонійну поєднаність підструктурних компонентів, триєдиний підхід, що являє собою інтелектуально-емоційно-вольовий комплекс. Особливо це проявляється в тому, коли ми під моделлю особистості розуміємо взірць найвищої досконалості. Орієнтація на досконалість аж до рівня Бога – елективний шлях динамічного розвитку особистості. “Тут важливо відзначити, що початок його пов’язаний з виникненням християнства. Це не значить, що до і поза християнством не зустрічались індивіди, які проявляли високі особистісні якості. Але лише християнство оголосило особистість – образ і подобу Божу – безмежно вільну, як Він і безмежно відповідальну, як Він, – вищою цінністю і метою, до якої повинен прагнути кожен, і дало приклад в образі Христа” [1, с. 17].

Процес духовного перетворення починається з докорінної зміни свідомості і вимагає перебудови всієї людини, її природи. Насамперед, людина повинна усвідомити подвійність своєї природи. У цьому процесі вирішальна роль відводиться покаянню. Суть покаання полягає у зміні способу життя і означає процес духовного перетворення. Це вимагає активних зусиль людини у боротьбі з негативними проявами своєї природи і є процесом самотворення, саморозвитку. Концепт покаання відкриває в процесі самотворення суттєвий аналітичний аспект: щоб боротися з пристрастями, необхідно їх досконало знати і вміти розпізнавати їхню присутність у собі. Тому самотворення передбачає самоспостереження, самоаналіз власних вчинків,

думок, психічних станів, самооцінку, тобто ретельну інтроспекцію, що є основою самопізнання.

Отже, проведений історико-психологічний аналіз творчої спадщини Василя Суразького, зокрема його твору “Книга про єдину істинну православну віру” щодо змісту ментальної моделі світу людини, уявлень про образ людини в ментальному просторі, її положення серед ціннісних пріоритетів того часу показав, що людина має власний унікальний внутрішній світ. Вона має подвійну природу і підкоряється законам ества, у той же час, є образом і подобою Бога. Узагальнене та схематичне розуміння ментальної моделі світу подано на рис. 4.

З рис. 4 ми можемо побачити особливий спосіб світосприйняття та мислення тогочасних людей, який, безумовно, сформувався впродовж тривалої історії розвитку нашого народу. Увесь світ у тогочасних уявленнях поділявся на духовний (невидимий) та земний (видимий, чуттєвий). Центральним компонентом, Творцем і опікуном світу і людини був Бог. Людина виконувала функцію посередника у комунікаційному процесі між Богом та земним світом. Водночас, вона відчувала себе особистістю (а не просто річчю серед речей природи), здатною осмислювати свої вчинки, помилки, оцінювати їх і прагнути наближення до Бога – вдосконалюватися, прославляти своїми ділами свого Творця. Любов до Бога і ближнього розумілася, насамперед, як любов до віри предків, свого народу і його духовних цінностей, а активне самотворення та самовдосконалення – як максимальне застосування своїх талантів і здібностей для творення “добрих справ”.

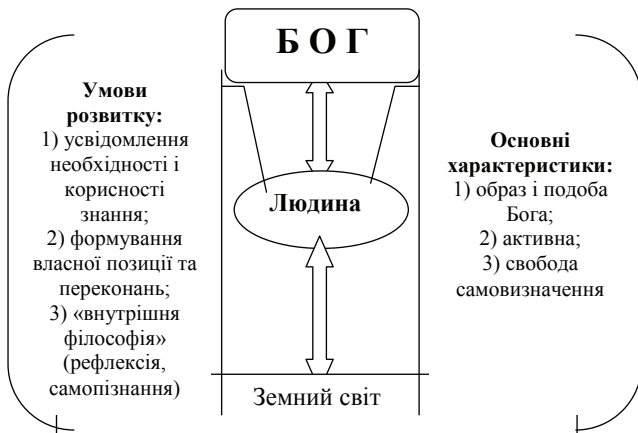


Рис. 4. Ментальна модель світу в богословській спадщині Василя Суразького

Як показало дослідження, розуміння нового досвіду відбувається на основі вже відомих стереотипних ситуацій, які зберігаються в пам’яті. Вони задіюються в процесі інтерпретації та допомагають співвіднести конкретні переживання та дії з ментальними репрезентаціями. Тому перспективою подальших наукових досліджень є відтворення цілісної картини досвіду нашого минулого у пізнанні таємниць психічного.

Література:

1. Арсеньев А. А. Глобальный кризис и личность / А. А. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 10. – С. 13-24.
2. Белокопытов Ю. Н. Фрактально-синергетический образ нелинейного мира / Ю. Н. Белокопытов // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 116–132.
3. Грановская Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская – СПб. : Издательство “Речь”, 2004. – 576 с.
4. Св. Иоан Дамаскин. Точное изложение православной веры. – М. – Р. /Д., 1992. – Репринтное воспроизведение издания 1894 г.
5. Дружинин В. Психология [Текст] : учебник для гуманитарных вузов. / В. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
6. Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И. Г. Дубов // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20-29.
7. Жукова Н. Картина світу, образ світу і модель світу у їх специфіці та взаємодії / Н. Жукова // Наукові записки. Серія: філологічні науки. Випуск 89 (1). У 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 430 с. - С. 416 – 422.
8. Копержинський К. Український письменник XVI століття Василь Суразький / К. Копержинський // Наук. зб. Української Академії наук за рік 1926. – К., 1926. – Т. 21.
9. Кралюк П. М., Якубович М. М. Василь Суразький: апологія православної традиції / П. М. Кралюк, М. М. Якубович. – Острого: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2011. – 212 с.; іл.
10. Мельник О. А. Психологічна реконструкція образу людини в ментальному просторі княжої доби [Текст] / О. А. Мельник // Актуальні проблеми психології / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Т. 8. – Вип. 6 : Психологічна теорія і технологія навчання. – С. 177-186.
11. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики / М. В. Никитин. – [2-е изд., доп. и испр.] – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 819 с.
12. Паславський І. В. З історії розвитку філософських ідей на Україні в кінці XVI - першій третині XVII ст. / І. В. Паславський – К. : Наукова думка, 1984.

13. Постовалова В. И. Картины мира в жизнедеятельности человека // В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 12-69: 19-22.

14. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова – Полтава: Довкілля, 2010. – 844 с.

15. Смульсон М. Л. Смысл жизни в ментальной модели мира / М. Л. Смульсон // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Материалы X симпозиума. / Под ред. Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромова. – М., 2006. – С. 28-29.

16. Смульсон М. Л. Специфіка ментальної моделі світу в старості / М. Л. Смульсон // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Вип. 13 (16). – К., 2006. – С 139-155.

17. Суражский В. О единой истинной православной вере и о святой соборной апостолской церкви, откуда начало приняла и како повсюду распростресея / В. Суражский // Памятники полемической литературы в Западной Руси. – СПб., 1882. – С. 601-938.

18. М.-Л. А. Чеп. Історико-психологічна реконструкція процесу і результату української етносихогенези // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ/ Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч. 5. – С. 395 – 401. [Режим доступу]: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2011_13_5/395-401.pdf.

Огородник І. С.

КОНЦЕПЦІЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ І РЕЛІГІЇ У ПСИХОАНАЛІЗІ К. ЮНГА

У роботі розглядається співвідношення психології і релігії в психоаналізі К. Юнга, релігійна свідомість та підсвідомість людини, їх органічна психічна природа.

Ключові слова: свідомість, релігійна свідомість, підсвідомість, релігійна функція несвідомого.

В статье рассматриваются соотношения психологии и религии в психоанализе К. Юнга, религиозное сознание и подсознание человека, их органическая психическая природа.

Ключевые слова: сознание, религиозное сознание, бессознательное, религиозная функция бессознательного.

This article researches a relations between psychology and religion in the psychoanalyse of K. Jung, religion counshares, and uncounsshaires, of man, their organic psychic nature.

Key words: counshares, religion counshares, uncounsshaires, religion function of uncounsshaires.

Проблема співвідношення психології і релігії хвилювала людство в усі часи. Ця проблематика актуалізувалася в сучасній філософії і науці. Доказом тому є інтерес видатного психоаналітика сучасності до цієї проблеми К. Юнга. У зв'язку з цим, мета нашого дослідження – показати об'єктивність взаємовідношення психології та релігії. Завдання роботи – виявити вихідні детермінанти взаємозалежності психології та релігії за концепцією К. Юнга.

Проблему співвідношення двох феноменів – психології та релігії – К. Юнг представив у низці своїх робіт [2-8]. Спочатку К. Юнг був не тільки впевнений у наявності цього взаємозв'язку, а й вважав, що психологія дуже багато може розповісти про релігію. Він це пов'язував з тим, що якщо релігія “є одним з найбільш ранніх і найбільш універсальних видів діяльності людського розуму, то очевидно, що будь-якого роду психологія, що зачіпає питання про психологічну структуру людської особистості, неминуче стикається

принаймні з тим фактом, що релігія є не тільки соціологічним або історичним феноменом, але має особистісну значимість для величезного числа індивідів” [7, с. 1].

К. Юнг стверджує, що “релігія володіє досить істотним психологічним початком”, і як психоаналітик він зібрав факти, що підтверджують “існування справді релігійної функції несвідомого”, маючи у своєму арсеналі психотерапевтичному “символіку несвідомих процесів” [7, с. 1].

Вихідною позицією всієї дослідницької логіки К. Юнга є його власне уявлення про релігію. “Релігія,- писав він, – як на те вказує латинське походження цього слова, є ретельне спостереження за тим, що Рудольф Отто точно назвав” *numinosum* “- тобто динамічне існування або дію, викликане мимовільним актом волі. Навпаки, воно охоплює людину і ставить його під свій контроль, він тут завжди, швидше, жертва, ніж творець нумінозного. Якою б не була його причина, нумінозне виступає як незалежна від волі суб’єкта умова. І релігійні вчення, і *consensus gentium* завжди і всюди пояснювали цю умову зовнішньою індивідуальною причиною. Нумінозний – це або якість видимого об’єкта, або невидима присутність чогось, що викликає особливого роду зміна свідомості”(2) Уточнюючи свою думку, К. Юнг пише: “Можна сказати, що” релігія “- це поняття, що означає особливу установку свідомості, зміненого досвідом нумінозного” [7, с. 3]

К. Юнг звернув увагу на той факт, що в основі релігійної свідомості лежать психічні процеси, стани, властивості. Релігійна свідомість використовує такі психічні процесів, як уяву, сприйняття, інсайт, самонавіювання і т. д. У релігійній свідомості мають місце такі стани, як адаптивність особистості, афект, збудження, мотивація, образ, відчуження, переконаність, установка, фрустрація, ейфорія і т. д. У релігійній свідомості також мають місце індивідуальні внутрішні (психічні властивості – ілюзія, воля, совість, ригідність, рішучість і т. ін.) Ці психічні процеси, стани і властивості свідомості індивіда, за Юнгом, були тією “скріпою”, яка вказала на загальні чинники між психологією і релігією, об’єднуючи їх.

Як лікар і психолог К. Юнг професійно диференціював ці чинники. Говорячи про семантику релігійної свідомості, він писав про те, що “Віровчення є кодифіковані і догматизовані форми первинного релігійного досвіду”. Семантику взаємин психології та релігії він бачив у самому релігійному досвіді і його формах. Так він пише: “Зміст досвіду освячується і звичайно застигає в жорсткій, часто добре розробленій структурі” [7, с. 3].

Намагаючись бути об’єктивним і науково суворим, К. Юнг почав дослідження співвідношення психічного і релігійного з найбільш ранніх форм релігії. І вже в них він бачив цей взаємозв’язок, причому активно життєво виражений. Він відчув і зрозумів єдність психіки і релігійності, тривалість якої він інтуїтивно спрогнозував навіки, тому що релігійна властивість свідомості розвивалася в лоні психічного, набувала статус психічного стану, а значить, могла бути психологічно вираженим. Саме тому він писав: “Практика і відтворення початкового досвіду набули характеру ритуалу, стали незмінним інструментом, що зовсім не слід розцінювати як їх неживе скам’яніння. Навпаки, вони можуть на століття стати формою релігійного досвіду для мільйонів людей без найменшої потреби у змінах” [7, с. 3]. Наукове передбачення Юнга не підводить до сьогодні. Релігійний досвід людей доводить психологічну природу, психологічний стан і психологічну форму самовираження.

За Юнгом, релігія – це установка людського розуму. При цьому він, як приклад, бере звернення апостола Павла і виводить з нього свій умовивід про те, що релігія здатна торкнутися й розуму, й свідомості. І в цьому випадку в лікарів і психологів існує навіть поняття “змінений стан свідомості”, а діяльність сект з їх наслідками вказує на здатність релігійної свідомості блокувати розум.

Досліджуючи цей аспект зв’язку психологічного та релігійного (нуменозного), К. Юнг побачив, що релігійний досвід тільки стверджує реальність психічної сфери, у якій він працював. З цього приводу він пише: “Подібного роду досвід – а він не є чимось незвичайним – змушує відмовитися від думки, ніби психіка – ніщо, а продукти уяви нереальні. Тільки реальність психіки не там, де її шукають по короткозорості: психіка існує, але не в фізичній формі. Сміховинним забобоном є думка про те, ніби існування може бути тільки фізичним. Насправді ж єдина безпосередньо нам відома форма існування – це психічна форма. І навпаки, ми могли б сказати, що фізичне існування тільки мається на увазі, оскільки матерія пізнається лише за допомогою сприйманих нами психічних образів, переданих нашої свідомості органами почуттів” [7, с. 4-5] І далі: “Ми помиляємося, коли забуваємо цю просту, але фундаментальну істину. Навіть якщо в невроту немає іншої причини, крім уяви, вона залишається цілком реальною. Якщо хтось уявить, що я його смертельний ворог і вб’є мене, то я стану жертвою простої уяви. Образи, створені уявою, існують, вони можуть бути настільки ж реальними – а однаково настільки ж шкідливими і небезпечними, – як фізичні обставини. Я навіть ду-

маю, що психічні небезпеки куди страшніші від епідемій і землетрусів. Середньовічні епідемії бубонної чуми або чорної віспи не змогли забрати стільки життів, скільки їх забрали, наприклад, відмінності в поглядах на устрій світу в 1914 р. або боротьба за політичні ідеали в Росії” [7, с. 5].

Встановлюючи зв’язок між психічними феноменами і релігійною свідомістю, К. Юнг впевнений, що більшість психічних станів (образи, уява, фантазії) породжуються релігійним усвідомленням світобудови. У релігійної людини це проявляється і в оцінці навколишнього світу, і в оцінці суті і сенсу самого життя, і його індивідуального існування. У зв’язку з цим, як вельми наглядовий психоаналітик, К. Юнг пише: “Коли людина справді страждає від онкологічного захворювання, вона ніяк не вважає себе відповідальною за породження такого зла, хоча ракова пухлина знаходиться в її тілі. Але коли мова заходить про психіку, ми негайно відчуваємо якусь відповідальність, немов самі є творцями нашого психічного стану. Забобон цей відносно недавній. Ще не так давно навіть висококультурні люди вірили в те, що психічні сили можуть впливати на наш розум і почуття. Такими силами вважалися привиди, чаклуни та відьми, демони і ангели, навіть боги, які могли призвести в людині психологічні зміни. У минулі часи пацієнт, уявивши, що у нього рак, переживав би цю думку зовсім інакше. Напевно, він припустив би, що кимось зачарований або одержимий бісами;. йому б і на думку не спало, що він сам породив таку фантазію” [7, с. 5].

Оскільки К. Юнгу належить величезна теорія несвідомого, то і з позиції несвідомого він доводив взаємозв’язок психологічного і релігійного. Наприклад, К. Юнг чітко фіксував первісний страх у людей і відразу в них до всього, що межує з несвідомим. У зв’язку з цим він пише: “Свідомість спочатку була дуже неміцною. У відносно первісних суспільствах ми все ще маємо можливість спостерігати, наскільки легко втрачається свідомість. Однією з “небезпек душі”, до речі, є саме втрата душі, коли частина психіки знову стає несвідомою. Іншим прикладом може служити стан, зване як “амок” – еквівалент “берсерка” в німецьких сагах. Цей стан більшого чи меншого трансу часто супроводжується спустошливими соціальними наслідками. Навіть звичайна емоція може викликати помітну втрату свідомості. Первісні племена тому суворо зберігають розроблені форми ввічливості, там прийнято говорити приглушеним голосом, складати на землю зброю, припадати до землі, схилити голови, показувати розкриті долоні рук. Навіть у наших формах ввічливості все ще можна відшукати сліди

“релігійного” бачення можливих психічних небезпек. Ми намагаємося умилювати долю, магічно бажаючи один одному доброго дня. Ліву руку недобре тримати в кишені або за спиною, коли правою стискаєш руку іншого. Якщо ви хочете умилювати особливо сильно, ви користуєтеся обома руками. Перед людьми, наділеними великим авторитетом, ми схиляємо непокриту голову, тобто пропонуємо їм свою голову без захисту, щоб умилювати сильного, який може раптом легко перейти до неконтрольованого насильства. Під час військових танців дикуни приходять у таке збудження, що можуть здавати собі поранення і проливати кров” [7, с. 7-8].

Говорячи про єдність психологічного та релігійного, не можна не сказати і про те, яке місце у К. Юнга займав психоаналіз сновидінь. Формат сновидінь виявився для К. Юнга благодатним науковим полем, на якому він розгорнув механізм психоаналізу взаємозв’язку психологічного і релігійного. “Є безліч віровчень і церемоній, – писав він, які існують з єдиною метою – захиститися від несподіваного, небезпечного, яке нуртує в несвідомому. Той незвичайний факт, що сновидіння є божественним гласом і вісником, а одночасно нескінченним джерелом клопоту, не викликає проблем у свідомості дикунів. Очевидні залишки такої первісності ми виявляємо в психології єврейських пророків. Вони часто коливаються: прислухатися чи ні до цього голосу. Варто визнати, що такому благочестивому чоловіку, як Осія, важко взяти в дружини повію, щоб виконати наказ Господа. Ще на зорі людства існував звичай захищати себе від довільних і беззаконних дій “надприродного” за допомогою певних ритуалів і законів” [7, с. 8].

Забобон, згідно з яким психіка неймовірна, а тому мізерніша від подуву вітру, або впевненість у тому, що вона являє собою якусь філософську систему логічних понять – цей забобон настільки сильний, що люди, не усвідомлюючи певний зміст своєї психіки, вважають її неіснуючою. Немає ні довіри, ні віри в достовірність функціонування психіки за межами свідомості, а аналіз сновидінь вважається просто сміховинним заняттям. У цих умовах моя пропозиція може викликати найгірші підозри, – пише К. Юнг. І мені справді доводилося вислуховувати чимало всляких аргументів проти серйозного ставлення до невіразних привидів сновидінь” [7, с. 10].

Для К. Юнга сновидіння – це інформаційне джерело про життя людини, про її свідомість, фізичне та психічне здоров’я. Так, говорячи про сновидіння, він пише: “А насправді вони дають інформації куди більше. Симптом подібний стеблу над землею, де основна час-

тина рослини – це широка мережа підземних коренів. Ця коренева система і утворює зміст неврозу, вона є матрицею комплексів, симптомів і сновидінь. У нас є всі підстави стверджувати, що сновидіння відображають саме ці, так би мовити, підземні психічні процеси. І якщо ми зможемо до них дібратися, значить зможемо досягти “коріння” хвороби” [7, с. 10].

Розглядаючи взаємозв’язок психологічного і релігійного, К. Юнг брав до уваги не тільки свідоме, але й підсвідоме. З цього приводу він писав: “Ми можемо припустити, що людська особистість складається з двох частин: по-перше, це свідомість і все те, що нею покривається, по-друге, це розпливчасті глибинні регіони несвідомої психіки. Якщо перше можна більш-менш чітко визначити і окреслити, то цілісність людської особистості необхідно визнати недоступною для повного опису або визначення. Іншими словами, кожна особистість містить в собі якусь безмежність, що не піддається визначенню частини, бо її свідомі і спостережувані частини не включає в себе низку чинників, існування яких ми змушені, однак, припускати, щоб мати можливість пояснювати спостережувані випадки. Ось ці-то невідомі чинники і утворюють те, що ми називаємо несвідомим. У нас немає уявлення про зміст цих фактів, оскільки ми спостерігаємо тільки їх наслідки. Ми можемо лише припустити, що вони мають психічну природу, порівнянню з вмістом свідомості, хоча повної впевненості в цьому в нас немає. Але варто лише уявити собі, що подібність існує, і нам вже не втриматися від подальшого розвитку думки. Оскільки змісти нашого розуму свідомі і сприймаються лише при асоціації з Его, значить феномен голосу, наділеного особистісним характером, також може належати центру, але вже не тотожному нашому свідомому Его. Таке міркування допустимо, якщо ми будемо вважати Его підлеглим або включеним у Самість – центр тотальний, безмежний і не піддається визначенню психічної особистості” [7, с. 17-18].

“Якщо дотримуєшся точки зору, згідно з якою несвідоме являє собою психічне, яке існує незалежно від свідомості, – говорить далі К. Юнг, – випадок нашого сновидця може бути особливо цікавий, природно, допускаючи, що ми не помиляємося, кажучи про релігійний характер деяких сновидінь. Якщо ж робити акцент лише на свідомості і не наділяти несвідоме здатністю до незалежного існування, то було б вкрай цікаво з’ясувати, чи можливо вивести матеріал сновидінь зі змісту свідомості. У тому випадку, якщо факти будуть сприяти гіпотезі про несвідоме, ми зможемо тоді використовувати сновидіння як джерело інформації про можливі релігійні тенденції

несвідомого. Не можна сказати, щоб сновидіння нашого пацієнта мали прямий стосунок до релігії. Однак серед чотирьохсот є два сновидіння явно релігійного змісту” [7, с. 10-11].

Однак К. Юнг не ідентифікував сновидіння з психологією, розумів причини і давав пояснення. “Як вам відомо, – писав він, – є численні роботи про феноменології сновидінь, але лише деякі стосуються їх психології. Причина зрозуміла: це делікатна і ризикована дія. Фрейд зробив сміливу спробу прояснити заплутаність психології сновидінь за допомогою поглядів, вироблених ним в царині психопатології. Як би я не захоплювався сміливістю цієї спроби, погодитися з його методом і результатами я не в змозі. Він розглядає сновидіння як просто ширму, за якою ретельно щось приховується. Безсумнівно, невротики намагаються приховати, забути все неприємне, та й нормальні люди теж. Питання в тому, чи можна під цю категорію підводити таке нормальне явище, як сновидіння. У мене є сумніви щодо того, що сон є щось інше, ніж те, що він собою представляє. Я, швидше, готовий послатися на авторитетний висновок Талмуда, де говориться: “Сновидіння є своїм власним виконанням”. Іншими словами, я приймаю сон як такий. Сновидіння є настільки складним і заплутаним предметом, що я не наважився б робити припущення про його можливі загадки. Разом з тим сновидіння з’являється, коли свідомість і воля значною мірою погасли. Це природний продукт, ми виявляємо його не тільки у невротиків. Більше того, ми так мало знаємо про психологію сновідчества, що нам потрібно бути вкрай обережними, привносячи в пояснення сновидінь чужі нам елементи. З усіх цих причин я вважаю, що проаналізоване нами сновидіння справді говорить про релігію і її має на увазі. Оскільки сон ретельно розроблений і щільний, це передбачає якусь логіку і певну інтенцію, тобто йому передувала мотивація несвідомого, яка знаходить пряме вираження в змісті сновидіння” [7, с. 11-12].

Аналізуючи сновидіння, К. Юнг робить висновок про те, “що несвідоме функціонування розуму сновидця виробляє досить-таки плоский компроміс між християнством і язичницькою *joie de vivre* (Радість життя (фр.)). Продукт несвідомого не виражає явно будь-якої точки зору або остаточної думки. Це, швидше, драматична вистава акта роздуму” [7, с. 13].

К. Юнг звернув увагу на те, що “сновидіння відтворюють духовну мирську атмосферу, у якій гострота морального конфлікту притуплюється, біль і розлад віддані забуттю. ... Сновидіння, ..., є байдужою констатацією духовного стану пацієнта. Це картина зви-

роднілої релігії, зіпсованої світом, інстинктами натовпу. На місце нумінозності божественного досвіду стає релігійна сентиментальність – добре відома характеристика релігії, що втратила живу таємницю. Легко зрозуміти, що така релігія неспроможна допомогти або здобути який-небудь інший моральний ефект” [7, с. 14].

Рідко буває так, пише К. Юнг, щоб сновидіння були виключно позитивні або негативні. Як правило, присутні обидві сторони, але одна з них зазвичай переважає. Зрозуміло, що є такого роду сновидіння, що надають психологу достатньо матеріалу для того, щоб поставити проблему релігійної установки. Якби в нашому розпорядженні був лише один сон, стверджує психоаналітик, то глибинне його значення навряд чи було б нам доступним. “Але у нас є ціла серія сновидінь, – говорить він, – у яких з’являється ця дивна релігійна проблема. Один сон сам по собі я звичайно не беруся тлумачити, як правило, він належить серії. Подібно до безперервності свідомого життя (що регулярно переважається сном) є, ймовірно, і безперервність несвідомих процесів, у якій навіть менше розривів, ніж у свідомості. У всякому разі мій досвід говорить про те, що сновидіння є ланками в ланцюзі несвідомих подій” [7, с. 14].

У релігійній свідомості К. Юнг вбачав благодатний матеріал для психоаналізу. У зв’язку з цим він писав: “Релігія – це не податок, сплачений тобою для того, щоб позбутися від жіночого лику, бо цей лик необхідний. Горе тому, хто користується релігією як заступником іншого боку душевного життя. Вони помиляються і будуть прокляті. Релігія – не заміна, але остаточна завершеність, придання всякої іншої діяльності душі. З повноти життя народиться твоя релігія, тільки тоді будеш ти благословенним” [7, с. 16] Тобто він вказує на гносеологічне коріння релігії – “повноту життя”: “Якщо ми тлумачимо про тотальності досвіду, то слово “тотальність” може належати лише до свідомої частини досвіду. А так як ми не можемо припустити, що наш досвід покриває собою тотальність об’єкта, то очевидно, що абсолютна тотальність повинна в себе включати ще й ту частину, яка в досвід не увійшла. Сказане правильне щодо всякого досвіду, а однаково і психіки, чия абсолютна тотальність покриває більшу частину свідомості. Іншими словами, психіка не є винятком із загального правила, згідно з яким ми встановлюємо будь-що про всесвіт саме настільки, наскільки це дозволяє нам наша психічна організація” [7, с. 18].

К. Юнг стверджував, що його “наукові дослідження знову й знову показували, що певні змісти психіки мають своїм джерелом шари

більш глибокі, ніж свідомість. Ці шари часто містять у собі бачення або знання більш високого порядку, ніж те, що в змозі зробити свідомість. У нас є для таких явищ підходяще слово – інтуїція. Промовляючи це слово, велика частина людей відчуває приємне відчуття – ніби вживши його, ми змогли щось собі пояснити. При цьому не береться до уваги той факт, що не ви здійснюєте інтуїцію – навпаки, це завжди вона до вас приходить. У вас є передчуття, воно саме у вас сталося, а ви його просто вловлюєте, якщо достатньо розумні і моторні.

Тому голос уві сні зі священним домом я пояснюю, як належить більш досконаліш особистості, до якої свідоме “Я” сновидця стосується як частина до цілого. У цьому причина того, що голос демонструє розум і ясність думки, що перевершують наявну свідомість сновидця. Така перевага є причиною безумовного авторитету, яким наділений голос” [7, с. 18].

Крім того, К. Юнг багато приділяв уваги релігійним догматам і ритуалам. Для нього вони були семантикою, особливими знаками, придатними для психоаналізу. “Так що я цілком усвідомлю надзвичайну важливість догмату і ритуалу – принаймні як методи розумової гігієни, – писав він. Якщо мій пацієнт – католик, я незмінно раджу йому сповідатися і причащатися, щоб захистити себе від безпосереднього досвіду, який може виявитися занадто важкою ношею. Із протестантами зазвичай набагато складніше, оскільки догмати і ритуали стали настільки блідими і слабкими, що значною мірою втратили свою ефективність. Сповідь, до нещастя, відсутня, а пастори поділяють зі своєю паствою загальну нелюбов до психологічних проблем і, на жаль, загальна для них – психологічне невігластво. Католицький “керівник совісті”, як правило, володіє незрівнянно великою психологічною майстерністю. Більш того, протестантські пастори отримують на теологічному факультеті наукову підготовку, яка, з огляду на пануючий критичний дух, підриває наївність віри, у той час як у підготовці католицького священника переважну значимість має історична традиція, що сприяє зміцненню авторитету інституту церкви” [7, с. 19-20].

Для психодіагностики К. Юнг цінував релігійний догмат більше, ніж наукову теорію. Він писав: “Наскільки б витонченою не була наукова теорія, з психологічної точки зору сама по собі вона має меншу цінність, ніж релігійний догмат. Причина тут досить проста: адже теорія по необхідності є надзвичайно абстрактною, абсолютно раціональною, у той час як догмат виражає за допомогою образу щось

іраціональне. Іраціональний факт, яким є і психіка, куди краще передається в образній формі. Більш того, догмат зобов'язаний своєму існуванню, з одного боку, так званому безпосередньому досвіду “одкровення” (боголюдина, хрест, непорочне зачаття, Трійця і т. д.), з іншого – співробітництву багатьох умів, яке не припинялося протягом століть. Може бути не зовсім зрозуміло, чому я називаю деякі догмати “безпосереднім досвідом”, тоді як догмат виключає саме безпосередній досвід. Однак згадані мною християнські догмати характерні не тільки для християнства. Вони настільки ж часто трапляються в язичницьких релігіях і, крім того, можуть спонтанно з'явитися знову і знову у формі найрізноманітніших психічних явищ, подібно до того, як у віддаленому минулому вони мали своїм джерелом галюцинації, сновидіння, стан трансу. Вони виникли, коли людство ще не навчилося доцільно використовувати розумову діяльність. Думки прийшли до людей до того, як вони навчилися виробляти думки: вони не думали, а сприймали свої розумові функції. Догмат подібний сновидінню, він відображає спонтанну й автономну діяльність об'єктивної психіки, несвідомого. Такий досвід несвідомого являє собою значно більш ефективний засіб захисту від безпосереднього досвіду, ніж наукова теорія, яка не бере до уваги емоційну значимість досвіду. Навпаки, догмат тут надзвичайно виразний. На місце однієї наукової теорії швидко приходять інші, догмат же незмінний століттями. “Вік” страждаючої боголюдини принаймні п'ять тисячоліть, а Трійця, напевно, ще старша.

Догмат представляє душу повніше від теорії, бо остання виражає і формулює тільки зміст свідомості. Більше того, теорія повинна передавати живу істоту абстрактними поняттями, догмат ж здатний виражати життєвий процес несвідомого у формі драми каяття, жертвопринесення і спокутування” [7, с. 20-21].

К. Юнг, як видатний знавець психіки і психічного, залишив поради людям. З цього приводу він писав: “Самокритичність, інтроспективна проникливість – це необхідна умова осягнення власної психології. Якщо ви зробили щось, що вас бентежить, і питаєте себе, що ж вас штовхнуло на подібну дію, то засобом виявлення справжніх мотивів вашої поведінки буде нечиста совість, наділена відповідною здатністю до розрізнення. Тільки тоді ви здатні побачити, які мотиви спрямовують ваші вчинки. Жало нечистої совісті навіть пришпорюють вас, щоб ви виявляли речі, які раніше не усвідомлювалися. Тим самим ви можете перетнути поріг несвідомого і вловити ті безособові сили, які роблять вас несвідомим інструментом того вбивці, який

прихований у людині. Якщо протестант зумів пережити повну втрату церкви і все ж залишається протестантом, тобто беззахисним перед обличчям Бога людиною, не захищеним більш будь-якими стінами або громадами, то у нього є унікальна духовна можливість безпосереднього релігійного досвіду” [7, с. 22].

Таким чином, знайомство з психоаналізом К. Юнга дозволяє нам зробити низку висновків мовою самого вченого.

1. “Психіка є об’єкт психології і, фатальним чином, є одночасно суб’єктом. Від цього факту нам нікуди не подітися” [7, с. 23].

2. “Релігійний досвід можна було б навіть визначити як надзвичайно цінний для того, хто його відчуває – яким би не був його зміст. У душі старого вердикту “extra ecclesiam nulla salus”, сучасність звертається до душі як до останньої своєї надії. Де ж ще можна знайти такий досвід? Відповідь схожа до раніше мною наведеної – нею буде голос природи. Усім, хто зайнятий проблемою духовності людини, доведеться зіткнутися з новими важкими питаннями” [7, с. 27].

3. “Люди думають, ніби тримають свою психіку у власних руках, вони навіть мріють створити про неї науку. Насправді ж матір’ю є вона – . . . Вона створює психічного суб’єкта і навіть саму можливість свідомості. “Психіка настільки виходить за межі свідомості, що її легко можна порівняти з островом в океані. Острів не великий, вузький, океан безмірно широкий і глибокий. Тому не так уже й важливо, якщо йдеться про просторове розташування, де знаходяться боги – . . . зовні або всередині. Але якщо історичний процес деспірітуалізації, зникнення проєкцій буде продовжуватися, то все божественне або демонічне має повернутися в душу, всередину людини, яка зовсім про це не здогадується” [7, с. 31].

4. “Релігійний досвід абсолютний. Він безсумнівний. Ви можете сказати, що у вас його ніколи не було, але ваш опонент скаже: “Вибачте, але у мене він був”. І вся ваша дискусія тим і закінчиться. Неважливо, що світ думає про релігійний досвід, для того, хто ним володіє, – це великий скарб, джерело життя, сенсу і краси, що надає нового блиску світу і людству” [7, с. 34].

Література:

1. Популярная психология. Хрестоматия / Под. ред. В. В. Мирошниченко. – М., 1990.
2. Юнг К. Г. Аналитическая психология. – М., 1995.
3. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – 1988. – № 1.

4. Юнг К. Г. Психологические типы. – М., 1996.
5. Юнг К. Г. Психология бессознательного. – М., 1996.
6. Юнг К. Г. “Человек и его символы”. – СПб: “Б. С. К.” – 1996. – 290 с.
7. Юнг К. Г. Психология и религия. Перевод А. М. Руткевича – www.koob.ru
8. Юнг К. Г. Об энергетике души / Пер. с нем. В. Бакусева. – М. : Академический проект; Фонд “Мир”, 2010. – 297 с. – (Психологические технологии).
9. Дж. Сальвер, Дж. Рабин Нейрональные субстраты религиозного опыта // Журнал нейropsychиатрии и клинической неврологии. – 1997. – № 3 (ч. 3) – С. 498-510.

Осичка О. В.

ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА

Проаналізовано підходи до розробки концепції особистості керівника. Встановлено, що аналізовані підходи засновані на авторському уявленні про структуру особистості, механізми її зміни і психологічні вимоги до керівника. Показано, що в осмисленні феномена особистості керівника недостатній розвиток отримали психосемантичний, автобіографічний та експериментально-психологічний підходи, що і може розглядатися як перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: особистість, керівник, концепція, підходи до вивчення особистості керівника.

Проанализированы подходы к разработке концепций личности руководителя. Установлено, что анализируемые подходы основаны на авторском представлении о структуре личности, механизмах ее изменения и психологических требованиях к руководителю. Показано, что в осмыслении феномена личности руководителя недостаточное развитие получили психосемантический, автобиографический и экспериментально-психологический подходы, что и может рассматриваться как перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: личность, руководитель, концепция, подходы к изучению личности руководителя.

In this article approaches of conceptions of personality of leader are analysed. It is set that analysable approaches are based on an authorial idea about the structure of personality, mechanisms of its change and psychological requirements to the leader. It is shown that in the comprehension of the phenomenon of personality of leader insufficient development was got by psychosemantic, autobiographic and experimental approaches, what can be perspective directions of further researches.

Keywords: personality, leader, conception, approaches the study of personality of leader.

Постановка проблеми. На сьогодні залишаються актуальними проблеми індивідуального стилю управління, прийняття управлінського рішення. Форми, методи, принципи вирішення цих проблем вирізняються надзвичайною різноманітністю: тут і голе адміністрування, і спроби виступити в ролі якогось прохача, і прагнення за удаваною грубістю приховати своє невміння управляти людьми.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі якостей керівника в управлінській сфері присвячено чимало публікацій як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зазначену проблему опрацьовували і досліджували в різні часи Г. Кунц і З. О'Доннел, М. Хеннінг, А. Жарден, А. Адлер, Дж. Келлі, К. Хорні, А., Маслоу, Д. Мак-Клеланд тощо. Їхні дослідження встановили тепер вже загальновідомі зв'язки психології управління із загальною психологією, соціальною психологією, інженерною психологією, ергономікою, економічною психологією, а також з іншими науками, наприклад філософією, соціологією організацій тощо.

Виділення невіршених частин проблеми. Досвід показує, що низька управлінська культура серйозно позначається на життєдіяльності всієї організації. Однією з важливих умов успішного виконання завдань, що стоять перед організацією, є наявність певних особистісних і ділових якостей керівника, отже, необхідно звернутися до проблеми визначення головних якостей керівника, що допомагають підвищити ефективність його діяльності.

Мета статті. Розкрити особливості сучасних підходів до особистості керівника.

Викладення основного матеріалу дослідження. Звернемося до аналізу концепцій особистості керівника, в результаті якого встановимо наявність різноманітних підходів до розробки теоретичної моделі розвитку особистості й ефективності управлінської діяльності керівника.

Колекційний підхід заснований на таких уявленнях. Керівник повинен мати особливі особистісні якості, які забезпечують успішність управлінської діяльності. Окрім цього, може бути визначений перелік цих якостей для конкретної посади. Типові системи оцінки керівників, засновані на цьому підході, містять набори професійно значущих якостей. Найбільш повно якості керівника описано в роботах О. В. Горлова, А. Л. Журавльова, А. І. Кітова, Г. А. Нефьодова і А. М. Омарова [2; 3]. Обмеження цього підходу полягають у такому: абстрактність розуміння якостей керівника, їх непогодження з тими або іншими управлінськими ситуаціями; суб'єктивізм виділення і

розуміння професійно важливих якостей; відсутність розмежувань загальних якостей від специфічних, властивих керівникові як особистості.

Близьким за змістом до вказаного вище підходу є конкурентний підхід. Він припускає наявність у керівників особливих, особистісних властивостей або певного рівня розвитку загальних властивостей, що відрізняють їх від інших людей. У цьому підході при аналізі структури якостей особистості керівника оцінці піддаються, в першу чергу, спеціальні властивості особистості і їх підструктури, оскільки саме вони виключно важливі для виконання управлінської діяльності. Спеціальна структура включає ті якості, які відрізняють ефективного керівника від неефективного.

У рамках вказаних підходів автори постулювали незмінність зовнішнього середовища й обмеження можливостей розвитку особистості керівника в діяльності, що підтверджується розробкою в рамках цих підходів ідеальних, еталонних моделей особистості керівника, які в основі своїй є статичними, негнучкими, що нехтують компенсаторні можливості керівника. Як правило, ці моделі припускають наявність енциклопедичних знань і видатних особистісних якостей.

Парціальний підхід сформований у ході практичної діяльності психологів і припускає корекцію особистісних способів орієнтації в середовищі. Формування особистості керівника опосередковано пов'язано з напрацюванням окремих операцій і дій, включених в управлінську діяльність, із психокорекцією системи стосунків. При цьому особлива увага приділяється дослідженню розвитку мислення і створенню алгоритмів вирішення управлінських завдань [3].

Інженерно-психологічний підхід знайшов своє віддзеркалення в аналізі систем управління і розглядає керівника як особу, що приймає рішення. У цьому підході обмежуються вивченням психологічних процесів переробки керівником інформації і його індивідуальних особливостей, що проявляються в управлінській діяльності.

Рефлексійно-ціннісний підхід вивчає особистість керівника через формування у нього рефлексійно-ціннісної концепції управління. Здатність керівника до інтеграції проявляється у формуванні, осмисленні і самокорекції його власної управлінської концепції, яка складається з ряду взаємопересічних “концептуальних моделей” діяльності. Це своєрідна програма реалізації стратегічних задумів керівника. Представники цього підходу вважають, що основним особистісним новоутворенням, яке формується в ході управлінської діяльності ке-

рівника і забезпечує інтеграцію процесів прийняття управлінських рішень, є система стратегічних задумів, що виконують в індивідуальній управлінській концепції смислоутворюючу функцію.

Численні дослідження особистості керівника здійснені в соціально-психологічному підході. Тут розроблені й емпірично доведені різні моделі особистості керівника виробничої організації, вивчений вплив особистості керівника на ефективність управлінської діяльності, організаторський потенціал і спрямованість керівника, прогнозування професійного розвитку, управлінську взаємодію і дію, соціально-перцептивні процеси в управлінні; ролеві конфлікти і соціально-психологічне орієнтування.

При розробці теоретичної моделі особистості керівника особливе значення тут надається вивченню закономірностей мінливості стилю керівництва. За допомогою методів багатовимірного статистичного аналізу досліджена зміна стилю керівництва у міру просування керівника по рівнях ієрархії організації [6]. Цю модель різко критикували у зв'язку з “абстрактністю” і “сисловою аморфністю”.

Розвиток соціально-психологічного підходу до моделювання особистості і діяльності керівників сприяв виникненню ситуаційно-комплексного, факторного, функціонального та іміджевого підходів, що внесли значний вклад у побудову концепцій особистості керівника.

Ситуаційно-комплексний підхід розглядає рушійні сили розвитку особистості керівника в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях [6].

Аналіз впливу окремих чинників і умов на розвиток особистості керівника в управлінській діяльності припускає факторний підхід. До першої групи чинників зараховують ситуаційні й інституціоналізовані, які включають виробничі, організаційні і соціальні умови. Ефективність розвитку особистості керівника в управлінській діяльності пов'язують із структурою і завданнями організацій, періодом її існування і розмірами, типом організації. Істотне значення мають такі змінні, як система комунікацій, ієрархія влади, масштаб контролю, характер інформаційного забезпечення, система цінностей організації, використовувана технологія. Другу групу чинників становлять індивідуальні чинники розвитку особистості керівника, до яких належать особистісні передумови і демографічні змінні. Виділяються чинники, що мають первинне значення для розвитку. До них зараховують: адаптаційну мобільність, контактність, інтеграцію соціальних функцій, ролей і лідерства, рівень підготовки та обсяг знань.

Функціональний підхід реалізований у дослідженні діяльності майстрів і начальників цехів виробничих організацій. На думку А. Л. Журавльова, вивчення особистості керівника повинне будуватися на двох методологічних підставах: 1) відповідно до структурно-функціональної організації його діяльності, яка задає певні вимоги до особистості керівника; 2) зміст особистості керівника важливо розглядати як сукупність взаємозв'язаних підструктур у цілісній структурі особистості [2]. Спираючись на розроблену динамічну функціональну структуру особистості керівника [5], де основними підструктурами стали психофізіологічна, психологічна, соціальна, А. Л. Журавльов запропонував виділити загальну і спеціальну структуру особистості. Якщо загальною можна вважати цю трикомпонентну структуру, то спеціальною структурою особистості керівника є такі підструктури: ідейно-політичні якості, професійна компетентність керівника, організаторські і педагогічні здібності, морально-етичні якості. Ці специфічні компоненти структури особистості “знаходять свою відповідність у структурно-функціональній організації діяльності керівника виробничого колективу” [2]. Поєднання вказаних вище підструктур особистості визначає типологію і особистісну своєрідність керівників.

Для іміджевого підходу характерне вивчення індивідуально-особистісних якостей і створення технологій формування іміджу керівника, відповідного свідомим і несвідомим потребам тієї або іншої соціальної групи. Основний недолік цього підходу полягає в тому, що створюючи образ ідеального керівника, автори приділяють увагу тільки зовнішнім характеристикам.

В умовах зміни форм власності відбувається інтенсивне формування економіко-психологічного підходу до вивчення психологічних закономірностей економічної поведінки різних типів керівників [4]. Встановлено, що соціально-психологічна динаміка в структурі цінностей особистості керівників відбиває такі феномени:

1) переважна орієнтація на економічні цінності, яскраво виражена матеріальна зацікавленість стають провідними в структурі цінностей особистості;

2) формування індивідуалістичної спрямованості через розвиток особистісної зацікавленості;

3) поява нових соціально-психологічних типів керівників, що поступово породжують і нові соціальні групи [2].

Інтеграційний підхід передбачає виявлення глибинних психологічних механізмів, які інтегрують особистість і діяльність керівників,

що дозволяють керівникам, які належать до різних психологічних типів і діють в істотно різних умовах, досягати об'єктивно високих результатів в управлінні. При цьому особливості управлінської діяльності конкретного керівника визначаються інтегрально-функціональними якостями, загальною інтегральною здатністю до керівництва, Я-концепцією, особливостями професійної самосвідомості [1].

Акмеологічний підхід спрямований на розробку професіограм різних типів керівників, структур професіонала-керівника у взаємозв'язку з образом світу, психолого-акмеологічної моделі формування професійної самосвідомості особистості керівника.

Найбільш розроблена модель професіонала Є. А. Клімовим, яка включає такі компоненти: властивості людини як цілого (образ світу, спрямованість, ставлення до зовнішнього світу, особливості прояву креативності, інтелектуальні й операторні риси індивідуальності, емоційність, професійні очікування, уявлення про своє місце в професійній спільності); праксис професіонала (специфічні риси, моторика, уміння, навички, дії); гнозис професіонала (специфічні риси, прийом інформації, її переробка і прийняття рішень, гностичні уміння, навички і дії); інформованість, знання, досвід, культура професіонала (специфічні риси, орієнтування в галузі наукового і теоретичного знання, професійні знання предметної сфері); психодинаміка (інтенсивність переживань, швидкість їх зміни, навантаження і трудності в цій професійній області); осмислення питань своєї віково-стаєвої приналежності у зв'язку з вимогами професії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши вказані підходи до розробки концепцій особистості керівника, можна дійти таких висновків:

– аналізовані підходи засновані на авторському уявленні про структуру особистості, механізми її зміни і психологічні вимоги до керівника;

– в авторів немає єдності у визначенні компонентів багаторівневої структури особистості керівника;

– більшість моделей розроблялися на основі досліджень особистості керівника первинного трудового колективу і не відбиває змін, що відбуваються в сучасному суспільстві;

– сучасний етап вивчення особистості керівника характеризується переходом від описових моделей до інтегральних, коли на зміну розрізненим дослідженням приходять узагальнювальні концепції особистості з більш послідовним описом управлінського розвитку керівника і пошуком інтегральної основи структури його особистості;

– в осмисленні феномена особистості керівника недостатній розвиток отримали психосемантичний, автобіографічний та експериментально-психологічний підходи, що і може розглядатися як перспективні напрями подальших досліджень.

Література:

1. Егоршин А. П. Управление персоналом / А. П. Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ, 2001. – 720 с.
2. Журавлев А. А. Стиль в современной психологии управления / А. А. Журавлев – М. : Экономика, 2004. – 408 с.
3. Омаров А. М. Руководитель: размышления о стиле управления / А. М. Омаров. – М., 2002. – 189 с.
4. Попов С. Стиль и методы руководства / С. Попов, Г. Подволкий. – М., 2001. – 128 с.
5. Резник С. Д. Управление персоналом / С. Д. Резник. – Пенза: ПГА-СА, 2009. – 480 с.
6. Урбанович А. А. Психология управления / А. А. Урбанович. – Мн. : Харвест, 2003. – 640 с.

Плиска Ю. С.

КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В ПАРАДИГМІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Автор здійснює аналіз культури педагога через призму когнітивної психології. У статті описано функціональні та структурні компоненти діяльності вчителя, а також, стилі педагогічного спілкування та вплив вище згаданих компонентів на продуктивність педагогічного процесу.

Ключові слова: культура вчителя, пізнавальна діяльність, рефлексія.

Автор проводить аналіз культури педагога через призму когнітивної психології. В статті описано функціональні та структурні компоненти діяльності учителя, а також стилі педагогічного об'єднання та вплив упомянутих вище компонентів на продуктивність педагогічного процесу.

Ключевые слова: культура учителя, познавательная деятельность, рефлексия.

The author analyzes the culture of the teacher through the prism of cognitive psychology. The article describes the functional and structural components of the teacher's pedagogical communication style and impact of the above components on the performance of pedagogical process, as well.

Keywords: pedagogical culture, cognitive activity, reflection.

Л. С. Виготський вбачає особливості людської психіки в механізмах опосередкування її процесів культурними та соціальними знаками. З допомогою знаків, вважав він, людина опановує власними психічними процесами, конструює і спрямовує їх.

Необхідною умовою цього, як неодноразово підкреслював Л. Виготський, є процес соціалізації, у ході якого відбувається перетворення з допомогою знаків зовнішньої соціальної функції і діяльності у внутрішню, психічну. Справді, соціалізація входження у сумісну діяльність, побудова взаємостосунків з іншими людьми невід'ємні від процесу формування психіки людини: при цьому, ймовірно, формуються певні психічні реальності і відношення між ними. Хоча

будь-яка психічна діяльність усвідомлюється людиною як замкнений простір подій, що підкоряються певній логіці, у зовнішньому плані психічної реальності людини регулюючи її діяльність та поведінку. Вони розподіляють діяльність і поведінку на самостійні фрагменти, частини, регулюють та організують кожен таку частинку, встановлюють між частинами різноманітні відношення. Можна передбачити, що психічні реальності формуються не відразу, як не відразу опановується і проявляється в людини діяльність.

Вищеназваний аналіз зроблено нами як передмову до заявленої теми. Адже говорити про культуру вчителя, не усвідомивши і не проаналізувавши пізнавальні механізми її формування, чим власне і займається когнітивна психологія, та не розкривши мотивів її становлення через призму складних психічних компонентів, ми не зможемо успішно керувати енергетичним процесом культурологічної та педагогічної діяльності.

Очевидно, що в педагогічних ситуаціях, з якими зіштовхується вчитель, інколи виникають дві реальності, які мовби знаходяться в контрвідношеннях, і при їх одночасній актуалізації зіштовхуються протилежні мотиви. Іншими словами, реалізація мотивів в одній реальності блокує діяльність в іншій і навпаки. Боротьба контрреальностей не тільки призводить до постійного блокування програми діяльності, але не рідко породжує в учителя різноманітні проблеми та різкі, протилежні коливання у поведінці та емоційних станах. Таким чином, ми співвіднесли уявлення про різні реальності (“я” – реальність, безпосередня і опосередкована реальності, контрреальності) в роботі вчителя з їх основними психічними характеристиками.

На основі уявлення про психічні реальності в діяльності вчителя можливо пояснити особливості формування його культурних компонентів. Кожний культурний компонент характеризується стійкою системою реальностей. Криза цієї системи, зміни в реальній діяльності, а також в паралельній опосередкованій в умовах реальностей, ведуть до розпаду старої та формуванню нової педагогічної культури вчителя. У теорії реальностей вдається зрозуміти багато проблем навчання, виховання та освіти в цілому, оскільки ці процеси спрямовані на формування у вчителя різноманітних реальностей його особистості (“я” – реальне). Природно, що гіпотеза про реальності має свої когнітивні межі – це можливість трактувати психічні процеси як зв’язок подій, що задовольняють певну логіку можливостей встановлювати залежність цих подій від певних мотивів та бажань, можливість аналізувати умови реалізації мотивів та подій, а також їх організації в психіці вчителя.

У межах когнітивної парадигми культури вчителя неабияку роль відіграє опанування ним рефлексивними методиками діагностики. Метою рефлексивних методик діагностики є не стільки отримання максимально вичерпної об'єктивної інформації про феномен, що цікавить вчителя, оскільки створення рефлексивного середовища з тим, щоб найбільше повно осмислити професійну реальність, створити найбільш сприятливі умови для її продуктивного розвитку.

Виділяють декілька основних способів забезпечення простору рефлексивної діагностики, через створення спеціальних методик і простору аналізу: найбільш адекватних меті, шляхом звернення до культурно-історичних аналогів; через створення елементів "іншосвіту" – максимально недетермінованих соціально-психологічних просторів з допомогою інверсій (зміни стереотипів звичаєвої свідомості), що дозволяє створити соціально-психологічні простори, максимально відкриті для вільної самопроекції учасників педагогічного процесу; через моделювання і концептуалізацію ситуацій, що діагностуються з використанням графічних символів із застосуванням принципів рефлексивних контрастів – шляхом зіставлення феномена, що вивчається з його можливими, протилежними варіантами. Рефлексивна діагностика зі створенням спеціальної методики та простору аналізу включає в себе: постановку задачі діагностики, створення методик силами організаторів та учасників дослідження, її проведення, спробу передбачити та зрозуміти результати діагностики до отримання реальних результатів, рефлексію реальних результатів та аналіз їх відмінностей від передбачуваних.

Діагностика із зверненням до культурно-історичних образів передбачає: пошук та вибір культурного аналогу, що максимально повно відображає феномен, що вивчається; його наочне уявлення: рефлексію наочного уявлення образу з виявленням наявних смислів та контекстів. Це, по-перше, дає можливість для максимального повного прояву індивідуального та групового розуміння досліджуваного феномена, його емпатії, а по-друге, дозволяє учасникам діагностики провести різносторонню рефлексію феномена, що вивчається, та пошук можливостей його конструювання. Створення учасниками діагностики елементів "іншосвіту" – соціально-психологічних загадок, наприклад, у формі намальованих символів, образів дозволено зашифрувати та втілити в них індивідуальне та групове розуміння досліджуваних феноменів та збагатити його в процесі розшифровки і відгадування символів та образів. Діагностика із застосуванням принципу рефлексивних контрастів передбачає учасникам зіставлення феноменів, що

досліджуються, з їх крайніми варіантами – максимально позитивними та негативними, після чого вимагається провести оцінку як реального, так і цих протилежних варіантів за виділеними напередодні критеріями. Таке порівняння дає можливість по-новому побачити досліджуваний феномен та оцінити його щодо двох крайностей. Таким чином, рефлексивна діагностика, пропонуючи вчителям активну позицію щодо всіх етапів діагностичного дослідження, дозволяє їм: працювати з екзистенціальними феноменами – смислами та цінностями як своєї індивідуальної професійної діяльності, так і свого педагогічного колективу; створити багатогранний, цілісний образ досліджуваної реальності; провести психологічно безпечну діагностику своїх професійних якостей та використовувати ці якості для свого професійного росту; виявити широкий, багатий матеріал для подальшої змістовної аналітичної та концептуальної роботи з питань удосконалення педагогічної освіти; розвивати свою творчу винятковість.

На основі системного підходу до аналізу педагогічної діяльності Н. Кузьміна вирізняє структурні та функціональні компоненти, притаманні педагогічній системі. До структурних компонентів належать суб’єкт та об’єкт педагогічної взаємодії, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і засоби педагогічної комунікації.

Відсутність навіть одного з названих компонентів призводить до зникнення власне педагогічної системи. Проте жодний з них не можна передати через інші елементи або їх сукупність.

Функціональними компонентами педагогічної діяльності, на думку Н. Кузьміної, є гностичний, проектувальний, власне конструктивний, організаторський і комунікативний.

Гностичний компонент пов’язаний зі сферою знань вчителя (ідеться про знання не лише навчального предмету, а й засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей особистості учня, психології власної діяльності тощо).

Проектувальний компонент містить віддалені, перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії та способи їх досягнення.

Конструктивний компонент розкриває особливості конструювання вчителем власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням близьких (урок, заняття, цикл занять) цілей навчання і виховання.

Організаторський компонент характеризує вміння педагога організувати діяльність як школярів, так і власну.

Комунікативний компонент розкриває специфіку взаємодії вчителя з учнями у контексті досягнення педагогічних цілей, забезпечення ефективності педагогічної діяльності.

Усі названі компоненти взаємопов'язані. Мало того, іноді вони досить сильно переплітаються, їх часто описують через систему відповідних умінь вчителя.

Із погляду психології будь-яку діяльність можна охарактеризувати з різних боків. Наприклад, види діяльності можна розрізнити за формою, способом виконання, просторовим або часовим вимірюванням, за фізіологічними механізмами здійснення тощо. Однак основна відмінність одного виду діяльності від іншого полягає у специфічності її предмету.

Предметом діяльності вчителя завжди є діяльність учнів, адже саме її він має організовувати та регулювати відповідно до нормативних цілей та завдань навчання, виховання та розвитку школярів, які підпорядковані загальній меті – сформувати морально-духовний світ учнів.

Кожне нове покоління опановує досягнення людської культури через діяльність, яка аналогічна (проте не тотожна) тій, що сприяла появі цих досягнень. Отже, зміст діяльності вчителя полягає насамперед у тому, щоб побудувати таку діяльність учнів, яка б забезпечувала розвиток їхніх духовно-моральних переконань, формування світогляду, засвоєння системи знань, практичних умінь та навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме це “надзавдання” визначає сутність професійно-педагогічної діяльності.

Становлення педагогічного мислення потребує розвитку рефлексивного ставлення вчителя до власної діяльності. У педагогічній діяльності рефлексія проявляється передусім у процесі:

- проектування діяльності, коли вчитель розроблює цілі та завдання навчання і виховання,
- конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів і наявних можливостей їхнього розвитку;
- безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне правильно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і психічні процеси учнів;
- аналізу і самоаналізу вчителем власної діяльності та себе як її суб'єкта.

Рефлексивна позиція вчителя найвиразніше проявляється тоді, коли її об'єктом стають конструктивно-методичні схеми, на які він спирається у процесі розв'язання педагогічних завдань.

На основі порівняння різних класифікаційних підходів виокремлюють такі стилі педагогічного спілкування зі специфічними для кожного з них параметрами:

діалогічний – активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, спираючись на позитивний потенціал особистості дитини й учнівського колективу, поєднання доброзичливості з довірою до самостійності школярів; переконлива відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття учнів як партнерів у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння і співробітництва; глибоке й адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів, їхніх особистих проблем, урахування полімотивованості їхніх вчинків; цілісний вплив на особистість школяра та її ціннісно-сміслові орієнтації; передавання соціального досвіду як особистісного знання; високий рівень імпровізаційності в спілкуванні, готовність до новизни, орієнтування на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного й особистісного зростання; висока та адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору;

альтруїстичний – повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та учням, поєднана з недовірою до їхньої самостійності; підміна власною активністю їхніх зусиль; формування в учнів залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвовність у поєднанні з байдужістю до того, як учителя розуміють учні; відсутність прагнення до власного професійного й особистісного зростання, низький рівень рефлексії власної поведінки;

конформістський – поверхове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених комунікативних і педагогічних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуації; відсутність прагнення до глибокого розуміння учнів, орієнтування на “злагоду” (іноді необхідна дистанція зменшується до мінімуму, переходячи у панібратство), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеній тривожності; орієнтування на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати чинним стандартам (“бути не гіршим за інших”); поступливість, невпевненість у собі, недостатня вимогливість, безініціативність; лабільна або низька самооцінка;

пасивний – холодна відчуженість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтування на поверхове рольове спілкування з учнями; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування; замкнутість і байдужість до учнів; низька сенситивність до їхніх емоційно-психічних станів (“емоційна глухота”); висока самооцінка в поєднанні з прихованим невдоволенням від процесу спілкування;

маніпулятивний – егоцентрична спрямованість; висока потреба в досягненні зовнішнього успіху; підкреслена вимогливість; приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь, їх вмиле використання для прихованого маніпулювання партнерами спілкування; знання достоїнств і недоліків учнів у поєднанні з власного закритістю, нещирістю; добре розвинена рефлексія власної поведінки; висока самооцінка і самоконтроль;

авторитарно-монологічний – прагнення домінувати, орієнтування на “виховання – примушування”; переважання дисциплінарних методів і прийомів над організовувальними; егоцентризм, нетерпимість до помилок і заперечень з боку учнів; брак педагогічного такту, агресивність; суб’єктивізм в оцінках, жорстка їх поляризація; ригідність, орієнтування на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сенситивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

конфліктний – неприйняття спілкування з учнями у своїй професійній діяльності; педагогічний песимізм, роздратованість, імпульсивне відштовхування учнів, скарги на їхню ворожість та “невиправність”; прагнення звести спілкування з учнями до мінімуму і прояви агресивності, коли неможливо уникнути такого спілкування; емоційні “зриви”; інфантильне перекладання відповідальності за невдачі у спілкуванні на учнів або на “об’єктивні” обставини; низька самооцінка і самоконтроль.

У загальному, підводячи підсумки вищевикладеного, можемо стверджувати, що першою передумовою формування нових психічних реалій у парадигмі когнітивної психології вчителя – це зміна самої практики життя, виникнення в ньому принципово нових для педагога ситуацій, позицій, стосунків з колегами, з учнями тощо.

Друга передумова передбачає напрацювання самостійної поведінки, наочування і відбувається з опорою на механізми рефлексивної діагностики, означення, опосередкованості, усвідомлення й отожднення, когнітивного дисонансу.

Однак сама практика життя педагога обумовлена культурою, в якій він живе, а отже, можемо стверджувати, що характер психічних реальностей вчителя в кінцевому рахунку детермінований культурою.

Література:

1. В. Розін. Культура і психічний розвиток людини // Ж. Вопросы психологии. – № 3. – 1988. – С. 128-131.

2. Є. Варламова, С. Степанов. Рефлексивна діагностика в системі освіти // Ж. Вопросы психологии. – № 5. – 1997. – С. 29-30.
3. М. Забродський. Педагогічна психологія. – Київ, 2000. – С. 69-82.
4. Н. Кузьміна. Здібності, обдарованість, талант вчителя. – Л., 1985 С. 24-39.
5. А. Леонтьєв. Діяльність. Свідомість. Особистість. – М., 1975. – С. 112.
6. Ю. Кулюткіна, Г. Сухобський, Мислення вчителя: особистісні механізми і понятійний апарат. – М., 1990. – С. 64-69.
7. В. Кан-Калик, Г. Ковальов. Педагогічне спілкування як предмет теоретичного і прикладного дослідження // Вопросы психологии. – № 4. – 1985. – С. 15-16.

Попова М. І.

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У СТРУКТУРІ ОПЕРАЦІОНАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИСОКОКОМПЕТЕНТНИХ ТЕЛЕФОННИХ КОНСУЛЬТАНТІВ

Здійснено порівняльний аналіз операціональних здібностей телефонних консультантів різного виду послуг з різним рівнем професійної компетентності. Встановлено специфічні операціональні здібності операторів кожної групи та визначено особливості когнітивних стилів висококомпетентних телефонних операторів.

Ключові слова: когнітивні стилі, темперамент, інтелектуальні здібності, операціональні здібності, професійна компетентність.

Осуществлен сравнительный анализ операциональных способностей телефонных консультантов различного вида услуг с различным уровнем профессиональной компетентности. Установлены специфические операциональные способности операторов каждой группы и определены особенности когнитивных стилей высококомпетентных телефонных операторов.

Ключевые слова: когнитивные стили, темперамент, интеллектуальные способности, операциональные способности, профессиональная компетентность.

The comparative analysis is made for the operational capabilities of telephone consultants concerning services of various types with different levels of professional competence. Specific operational capabilities of operators of each group are noted and the features of cognitive styles of highly competent operators are defined.

Keywords: cognitive styles, temperament, intellectual capacity, operational capability, professional competence.

Постановка проблеми: Когнітивний стиль є значущою особистісною предиспозицією професійної діяльності, оскільки когнітивно-стильові параметри визначають способи опрацювання інформації під час діяльності, а отже і її ефективність. Враховуючи специфічність вимог до професійної компетентності в різних сферах професійної

діяльності, важливим є визначення оптимальних для різних видів операціональних здібностей, основою яких є когнітивні стилі. Особливого значення аналіз оптимальних операціональних здібностей набуває стосовно тих видів професійної діяльності, які виокремилися та набули поширення нещодавно. Водночас такий порівняльний аналіз дає змогу визначити специфічні властивості окремих когнітивних стилів та операціональних здібностей, що представляє науковий інтерес для загальної та диференційної психології.

Аналіз останніх досліджень. Зарубіжні психологи досліджують когнітивний стиль як психологічний чинник професійної компетентності (Е. Григоренко, Р. Стернберг, С. Елінсон, Дж. Хайєз, М. Кіртон, Л. Фулер, С. Каплан, М. Чілтон, С. Армстронг, Е. Кулс, Н. Аргани), беручи до уваги той факт, що значущість когнітивних стилів залежить від специфіки професійної діяльності (С. Печерська, Г. Берулава, О. Рибнікова, М. Тесля, І. Шкуратова, Т. Серегіна, Е. Кулз та Ван ден Брок, С. Алінсон, М. Кіртон, К. Вутен, Г. Фоксал, Дж. Чатман). Численні дослідження когнітивних стилів свідчать, що “індивідуальні способи переробки інформації не лише визначають процесуальні характеристики пізнавальних психічних процесів, але тісно пов’язані з багатьма особистісними рисами” [8, с. 584]. Вивчення когнітивних стилів поза контекстом цілісної індивідуальності надає неповну інформацію про когнітивний потенціал людини [3]. Враховуючи те, що “когнітивні стилі можуть впливати на результативність діяльності не самі по собі, а лише у взаємодії з особистісними рисами, утворюючи цілісні психологічні “знаряддя”” [10, с. 83], для визначення психологічних особливостей висококомпетентних телефонних консультантів доцільно дослідити когнітивний стиль у поєднанні з властивостями темпераменту та показниками вербального інтелекту. Оскільки темперамент опосередковує значущість когнітивного стилю в успішності діяльності [10], а показники інтелекту впливають на ефективність діяльності в поєднанні з когнітивними стилями, від когнітивного стилю, як процесуальної характеристики, залежить результативна ознака – здібності [11; 12]. Дослідження систематизації щодо зв’язку між когнітивними стилями, здібностями та особистісними якостями дають можливість краще з’ясувати їхні особливості [13]. Відтак розглянуті ідеї є підставою для обґрунтування поняття “операціональні здібності” [9], які є виявом співвідношенням зв’язку властивостей темпераменту, когнітивних стилів та показників інтелекту, що визначають продуктивні аспекти когнітивно-інтелектуальної взаємодії.

З метою ефективного прогнозування успішності кандидата до певної професійної діяльності, слід враховувати відповідність його операціональних здібностей вимогам щодо компетенцій як провідної передумови професійної компетентності. Професійна компетентність реалізується через наявність встановлених індивідуально-психологічних якостей, що позначаються як професійно-важливі якості, для здійснення конкретних видів професійної діяльності, які потрібно діагностувати під час профвідбору, а також розвивати і закріплювати в процесі навчання [6]. Професійна компетентність охоплює професійні знання, уміння та ефективні способи професійної діяльності [7; 5; 2; 4], її структурними компонентами є знання та досвід, а також когнітивно-стильова диференціація [1]. Визначення оптимальних когнітивних чинників конкретної діяльності зумовлює актуальність теми дослідження. Оскільки специфіка професійної діяльності телефонних операторів передбачає отримання інформації, її опрацювання, прийняття рішення та передання інформації в доступній та оптимальній для клієнта формі, саме притаманний особі спосіб опрацювання інформації доцільно розглядати як головний критерій професійної відповідності та основу професійної компетентності телефонного консультанта.

Мета: Визначити характеристики операціональних здібностей висококомпетентних телефонних консультантів різного виду послуг.

Виклад та обґрунтування результатів. У дослідженні взяли участь 177 телефонних операторів різних call центрів: оператори державної довідки (54 осіб); оператори корпоративного відділення банку (46 осіб); оператори аутсорсингового call центру вхідних дзвінків (47 осіб); оператори аутсорсингового call center вихідних дзвінків сфери телемаркетингу (30 осіб). Вибір різних груп телефонних операторів зумовлений припущенням, що значущість когнітивно-стильових чинників професійної компетентності телефонних консультантів залежить від специфіки послуг call центрів. У дослідженні використано методику на визначення когнітивно-діяльнісного стилю (Л. Ребекка), тест на визначення творчих здібностей (Х. Зіверт), методику Фігури Готтшальдта, методику на дослідження швидкості мислення, методику на дослідження гнучкості мислення, методику на визначення стилю інформаційного засвоєння, опитувальник структури темпераменту ОСТ (В. Русалова), тест структури інтелекту (Р. Амтхауера) (вербальний субтест). Критерієм професійної компетентності телефонного консультанта послугувала експертна оцінка.

З метою визначення когнітивних параметрів більш компетентних телефонних консультантів здійснено порівняльний аналіз середніх значень для усіх чотирьох груп досліджуваних (за тестом Scheffe, при $p < 0,05$). Оскільки шкали компетенцій (мовленнєва, інформативна, комунікативна, базові навички, ефективність дзвінків) є добре узгодженими між собою (статистика Кронбаха $\lambda = 0,76$), оцінку загальної професійної компетентності обчислено як суму всіх компетенцій. (Оцінки розподілу компетенцій: $x = 424$, $S = 62$). Кожну групу телефонних консультантів поділено на три підгрупи: висококомпетентні $x > 486$; низькокомпетентні $x < 362$; та оператори із середнім рівнем компетентності $362 \leq x \leq 386$.

У висококомпетентних телефонних операторів державної довідки виявлено достовірно нижчий рівень соціальної пластичності ($M1=4,533$; $M2=5,217$; $M3=2,750$; $F=8,759$; $p=0,00$) та вищий рівень абстрактно-мимовільного когнітивного стилю ($M1=21,800$; $M2=20,783$; $M3=24,938$; $F=4,270$; $p=0,02$)¹. Тобто, висококомпетентним операторам державної довідки характерна певна свобода від безпосередніх властивостей ситуації та орієнтація на внутрішній досвід. Однак телефонним операторам державної довідки з високим рівнем професійної компетентності властива складність переключення в процесі спілкування від однієї людини до іншої, та низька схильність до різноманітних комунікативних програм. Одержана інформація суперечить наявним уявленням про психологічні якості телефонних консультантів, згідно з якими телефонні оператори повинні активно, уважно та коректно слухати абонента, підтримувати з ним контакт протягом усієї розмови та мати бажання йому допомогти. Такий результат може свідчити про складність спілкування та прийняття рішень. Тобто, про низькі комунікативні здібності, високі показники яких є запорукою залучення нових та утримання наявних абонентів call центру. Припускаємо, що низька соціальна пластичність висококомпетентних телефонних консультантів також пояснюється і значним стажем роботи операторів державної довідки (оскільки 89% з них мають стаж від 5 років), внаслідок якого можливе комунікативне перевантаження у зв'язку із постійною взаємодією з великою кількістю людей, яка потребує вміння встановлювати контакти, зберігати спокій і доброзичливість під час консультування тощо.

¹ де M1 – телефонні оператори з низьким рівнем професійної компетентності; M2 – телефонні оператори із середнім рівнем професійної компетентності; M3 – телефонні оператори з високим рівнем професійної компетентності.

Телефонні оператори різного рівня компетентності корпоративного відділення банку відрізняються лише за рівнем соціальної пластичності. А саме: низькокомпетентні мають найвищий рівень, середньокомпетентні – найнижчий, висококомпетентні – середній ($M1=8,167$; $M2=4,818$; $M3=5,286$; $F=5,637$; $p=0,00$). Отриманий результат пояснюємо, опираючись на специфіку роботи call центру банку, згідно з якою телефонний оператор банку, попри вимоги щодо комунікативної компетентності, в першу чергу повинен виявляти фахові навички, які свідчать про легкість зосередження на інформації, оскільки інформація, з якою працюють телефонні консультанти банку, стосується цифр у зв'язку із різними грошовими операціями. Відтак середній ступінь переключення в процесі спілкування висококомпетентних телефонних операторів допомагає краще зосереджувати увагу на інформації та зменшує можливість помилок.

У телефонних операторів аутсорсингового call центру сфери телемаркетингу виявлено незначну статистичну відмінність за показниками темпу та абстрактно-мимовільного стилю. За темпом низькокомпетентні оператори мають найвищий рівень, середньокомпетентні – середній, а висококомпетентні – найнижчий ($M1=11,000$; $M2=8,760$; $M3=5,333$; $F=3,401$; $p=0,04$). За абстрактно-мимовільним стилем низькокомпетентні мають найвищий рівень, середньокомпетентні – найнижчий, а висококомпетентні – середній ($M1=26,500$; $M2=21,880$; $M3=26,000$; $F=3,696$; $p=0,04$). Відтак висококомпетентним операторам вихідних дзвінків сфери продаж характерними є певна свобода від безпосередніх властивостей ситуації та невисока швидкість моторно-рухових операцій. Телефонний оператор сфери телемаркетингу з високим рівнем професійної компетентності не вирізняється високою швидкістю, оскільки специфіка його роботи полягає у виявленні потреб клієнта, з метою здійснення замовлення, для якого швидкий темп під час розмови може зашкодити виявленню потреб клієнта повною мірою. Високий рівень абстрактно-мимовільного стилю свідчить про орієнтацію на внутрішній досвід під час спілкування з клієнтом по телефону, тобто про здатність опиратися не лише на конкретну інформацію і правила, а діяти залежно від ситуації та індивідуальних особливостей клієнта. Можна припустити, що виявлений абстрактно-мимовільний стиль операторів вихідних дзвінків є важливий для їх професійної діяльності у зв'язку з тим, що компетентному телефонному операторові сфери телемаркетингу важливо вміти визначати потреби клієнта (оскільки це має вплив на результативність дзвінка та оформлення замовлення) та підвласно-

вуватися до стилю спілкування абонента, використовуючи відповідні до ситуації стилі.

У телефонних операторів аутсорсингового call центру вхідних дзвінків виявлено, що за показниками: екстравертованого когнітивного стилю ($M_1=18,333$; $M_2=19,538$; $M_3=23,133$; $F=4,762$; $p=0,01$), соціальної ергічності ($M_1=7,667$; $M_2=9,077$; $M_3=10,733$; $F=4,201$; $p=0,02$) та темпу ($M_1=7,000$; $M_2=8,154$; $M_3=9,867$; $F=3,837$; $p=0,03$) висококомпетентні оператори мають найвищі значення, середньокомпетентні – середні, низькокомпетентні – найнижчі. Як бачимо, висококомпетентним телефонним операторам аутсорсингового call центру вхідних дзвінків характерний високий рівень затребуваності в соціальних контактах, а також схильність до праці в оточенні та при взаємодії з іншими людьми. Враховуючи обов’язки телефонного консультанта загалом, виявлені специфічні якості є необхідними для професіоналізму оператора. Адже з точки зору представників різних call center та клієнтів різних центрів телефонного обслуговування, вибір правильного кандидата на посаду телефонного консультанта в значною мірою ґрунтується на схильності до міжособистісної комунікації. Крім того, телефонним операторам аутсорсингового call центру вхідних дзвінків із високим рівнем професійної компетентності притаманна висока швидкість при виконанні предметної діяльності. У контексті діяльності висококомпетентних телефонних консультантів аутсорсингового call центру вхідних дзвінків висока швидкість допомагає: справлятися із значною кількістю телефонних дзвінків та дотримуватися чіткого алгоритму під час надання достовірної та повної інформації; переходити від однієї інформації до іншої, оскільки вагомою особливістю роботи усіх аутсорсингових телефонних агентів є постійна змінність інформації у зв’язку із тим, що кожен замовник має свою продукцію та послуги, і відповідно обсяг інформації щодо них. Відтак такі особливості праці висувають особливі вимоги до швидкості опрацювання інформації. Отже, професійна компетентність телефонних консультантів аутсорсингового call центру вхідних дзвінків представлена показником продуктивності роботи (швидкістю мислення) та показником якості обслуговування (схильністю до міжособистісної комунікації).

За допомогою результатів описової статистики у більшості телефонних операторів різних напрямків консультування виявлено середній рівень професійної компетентності (табл. 1). Це свідчить про наявність потреби у підвищенні якостей послуг телефонного консультування. А відтак про потребу в більш компетентних опера-

торах, когнітивні чинники яких сприятимуть і відповідатимуть професійній компетентності.

*Таблиця 1.
Порівняння телефонних консультантів за рівнями їх професійної компетентності*

Рівень компетентності	Напрямки телефонного консультування			
	Телефонні оператори державної довідки	Телефонні оператори корпоративного відділення банку	Телефонні оператори аутсорсинг-го call center сфери телемаркетингу	Телефонні оператори аутсорсинг-го call центру вхідних дзвінків
низькокомпетентні	13%	16%	10%	32%
середньокомпетентні	60%	71%	83%	55%
висококомпетентні	27%	13%	7%	13%

Висновки та перспективи. Відтак когнітивний стиль, виконуючи системоутворюючу функцію, займає проміжне положення між властивостями темпераменту та інтелектуальними здібностями, а в єдності з ними проявляється через діяльність фахівця, сприяючи його професійній компетентності, тобто є своєрідним інструментом індивідуальності. Оскільки специфіка будь-якої діяльності ставить чіткі вимоги до способів опрацювання інформації, оскільки базується не лише на вимогах компетенцій, а й на психологічних параметрах, які лежать в її основі, особливо когнітивних стилів, що характеризують манеру виконання діяльності, індивідуальні способи отримання та опрацювання інформації є вагомим психологічним регулятором конкретної діяльності.

Виявлені специфічні параметри операціональних здібностей висококомпетентних телефонних операторів відображають особливості діяльності кожної з груп телефонного консультування. Відтак особливості операціональних здібностей висококомпетентних телефонних операторів пояснено виходячи із специфіки роботи call центрів. Операціональні здібності висококомпетентних операторів державної довідки, до яких зараховуємо високий рівень абстрактно-мимовільно стилю та низький рівень соціальної пластичності, по-

яснено особливостями професійної діяльності, а саме: відсутністю постійного контролю над роботою телефонних консультантів, професійного зростання, чітких часових рамок телефонної розмови, психологічних та професійних тренінгів, а також значним стажем роботи. Виявлений середній рівень соціальної пластичності висококомпетентних телефонних операторів банку може сприяти фаховим навичкам завдяки своїй невисокій схильності до комунікативних програм та наданням переваги інформативним. Оскільки оператори вихідних дзвінків сфери телемаркетингу, окрім надання необхідної інформації повинні вміти виявляти потреби респондента повною мірою, з ціллю здійснення ефективної презентації, невисока швидкість діяльності та абстрактно-мимовільний стиль для висококомпетентних телефонних операторів мають логічне пояснення. Найширша “палітра” операціональних здібностей представлена для висококомпетентних телефонних операторів аутсорсингового call центру вхідних дзвінків. Оскільки інформація, з якою працюють ці телефонні консультанти, постійно змінюється залежно від замовлення, оператор має виявляти схильність не лише до міжособистісної комунікації, а й володіти високою швидкістю мислення, що свідчить про продуктивність роботи. У зв’язку з перевагою у більшості call center операторів середнього рівня професійної компетентності є потреба у її підвищенні. Власне, отримані результати стосовно значущих якостей висококомпетентних телефонних консультантів з клієнтом допомагатимуть вирішити цю проблему шляхом акцентування на них уваги під час відбору та навчання персоналу.

Література:

1. Арганы Н. Ф. Эффективность когнитивно-стилевой дифференциации обучения в аспекте развития профессиональной компетентности будущего специалиста. – Режим доступу до: <http://festival.1september.ru/articles/411629/> вик. 14. 01. 2012.
2. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
3. Жбанкова Н. В. Особенности структурно-уровневой организации когнитивных стилей личности: Дис. . . . канд. психол. наук: 19. 00. 01 / Красноярск, 2006. – 208 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностноориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 258 с.

5. Земба А. Б. Вимогливість як фактор професійної компетентності державного службовця. – режим доступу до: <http://vuzlib.com/content/view/889/94/> / вик. 14. 01. 2012.

6. Кострікін О. В. Методологічні основи психологічного аналізу управлінської діяльності. – режим доступу до: <http://vuzlib.com/content/view/671/94/> / вик. 14. 01. 2012.

7. Ломов Б. Ф. Психологическая регуляция деятельности: Избранные труды. / Б. Ф. Ломов. – М. : Институт психологи РАН, 2006. – 624 с.

8. Палій А. А. Когнітивно-стильові детермінанти індивідуальності / А. А. Палій // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. – 2011. – № 11. – С. 584–59.

9. Попова М. І. Типологія операціональних здібностей телефонних консультантів / М. І. Попова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименк. – 2011. – Т. XIII, част. 4. – С. 281–290.

10. Серегина Т. Н. Черты личности и когнитивный стиль: взаимодействие и роль в успешности обучения: Дис. . . . канд. психол. наук: 19. 00. 01 / Краснодар, 2001. – 149 с.

11. Шкуратова И. П. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация / Стиль человека: психологический анализ / Под. Ред. А. В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – с. 13–33.

12. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 1994. – 156 с.

13. Grigorenka E. L., Sternberg R. J. Thinking styles / D. Saklofske & M. Zeidner // International Handbook of Personality and intelligence. N. Y., 1995. – P. 205–230.

Попчук М. А.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАПАМ'ЯТІ В КОНТЕКСТІ МЕТАПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті проведено аналіз поняття метапам'яті, підходів до його визначення, основних категорій. На основі сучасних досліджень та публікацій узагальнено ключові компоненти поняття “метапам'ять”.

Ключові слова: метапам'ять, метапізнання, контроль.

В статтє проведен анализ понятия “метапамять”, подходов к его определению, основных категорий. На основании современных исследований и публикаций обобщены ключевые компоненты понятия “метапамять”.

Ключевые слова: метапамять, метапознание, контроль.

The article is devoted to the analysis of the concept “metamemory”. Furthermore, the approaches to its definition and key categories are considered and generalized. Based on the current researchers and publications the key components of the concept “metamemory” are generalized.

Keywords: metamemory, metacognition, control.

Постановка проблеми. В останні роки значна увага приділяється дослідженню метапам'яті, яка є однією з основних складових метапізнання. Адже в сучасному інформаційному суспільстві з необмеженим доступом до інформації необхідно вміти правильно та конструктивно оперувати інформацією. Ефективність навчально-професійної діяльності значною мірою залежить від особливостей пізнавальних процесів, а особливо процесів пам'яті. Проте на сучасному етапі розвитку суспільства недостатньо лише мати добре розвинену пам'ять, але потрібно також знати, як працює пам'ять, тобто мати знання про власну пам'ять та знати, як здійснюється процес регулювання і контролю власної пам'яті. А саме метапам'ять полягає в знанні людиною того, як функціонує її пам'ять та у вмінні управляти своєю пам'яттю, власними мнемічними здібностями. Проте недостатньо

вивченим у сучасній психологічній науці є такий метакогнітивний процес, як метапам'ять особистості.

Актуальність розгляду запропонованої теми визначається тим, що метапізнання людини можна розглядати як таке, що може розвиватися, і рівень його розвитку впливає на навчально-професійну успішність особистості. У зв'язку з цим виникає потреба пояснити поняття метапізнання, визначити його компоненти, дослідити, яке місце займає метапам'ять у метапізнанні та як співвідноситься процес контролю метапам'яті та метапізнання.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Теоретичну та методологічну основу дослідження з цієї тематики становлять фундаментальні принципи і підходи до вивчення проблеми дослідження метапізнання та метапам'яті, які розроблені в працях Дж. Флевела, А. Браун, М. А. Холодної та ін.

Дослідники оперують такими термінами, як метапізнання, метакогніція, метакогнітивні процеси, метапам'ять, метамислення, метакогнітивний досвід, метакогнітивний контроль, метакогнітивні знання, метакогнітивні вміння, метакогнітивні стратегії.

Поняття про метакогніції (metacognition) або метапізнання, як особливий вид пізнавальних процесів, з'явилося у психології близько 30 років тому. Першочергово цей термін був запропонований Дж. Флевелом і належав тільки до одного з пізнавальних процесів – до пам'яті. Проте подальші дослідження були розповсюджені і на пізнання в цілому.

Згідно з уявленнями Дж. Флевела і його послідовників, у метакогніціях, як у пізнавальних структурах, які пов'язані з різними формами управління власною пізнавальною активністю, можна виокремити два основних аспекти: знання про власне знання (моніторинг), та управління власним процесом пізнання (контроль). У різних авторів ці два аспекти отримали різні назви, але їх розподіл є достатньо стійким майже у всіх дослідників.

Згідно з Дж. Флевелом, метапам'ять включає інтелектуальне структурування і зберігання, інтелектуальний пошук, а також інтелектуальний контроль. Автор вважає, що формування метапам'яті неможливе без опори на мисленнєві засоби та операції, знання про них, які лежать в основі мнемотехнічних засобів, що становлять собою метакогнітивне мислення. Дослідник вважає, що метакогнітивне мислення, контроль і оцінка пізнавальних процесів становлять основу метакогнітивної діяльності [8].

Модель метапізнання та пізнавального контролю, запропонована Дж. Флевелом, показує здатність людини керувати власними процесами через взаємодію між чотирма класами явищ:

Метакогнітивне знання.

Метакогнітивне відчуття.

Цілі (задачі).

Дії (стратегії).

Метапізнавальні стратегії використовуються для контролю досягнення цілі.

Опираючись на праці Флевела, Клюве (Kluwe) виділив дві ознаки метакогнітивних дій:

– знання щодо функціонування;

– вміння і можливість контролювати і регулювати напрям процесу мислення.

Крім того, використовуючи праці Ріля (Ryle), Клюве пов’язував першу ознаку з декларативними знаннями, а другу – з процедурними знаннями.

Механізми, які контролюють вибір, реалізацію і регуляцію процесу вирішення завдання, являють собою, згідно з Клюве, метакогнітивні, процедурні знання або виконавчі процеси. Виконавчі процеси здійснюють контроль і регулювання когнітивних процесів і відповідають метакогнітивним стратегіям (згідно з Дж. Флевелом) та метакогнітивним навичкам (згідно з А. Браун).

Виконавчі процеси контролю спрямовані на отримання інформації про процеси мислення. Вони допомагають [3]:

– ідентифікувати завдання, над яким працює людина;

– перевірити й оцінити рух стосовно виконання роботи;

– передбачити, яким буде результат.

Виконавчі процеси регулювання спрямовані на регулювання власного мислення. Вони допомагають розділити ресурси для поставленого завдання, встановлювати порядок планів, які будуть прийняті для вирішення завдання, і встановити інтенсивність чи швидкість роботи, необхідної для вирішення завдання [2].

Досить корисною працею про співвідношення компонентів етапів, а саме моніторингу та контролю, стала праця Нельсона і Наренса (1990 р). Моніторинг включає в себе судження про легкість чи важкість матеріалу, процесу заучування, відчуття про знання, а компоненти контролю полягають у постановці мнемічних цілей, використання мнемічних засобів, розподіл часу для заучування.

Варто звернути увагу на дослідження А. Браун стосовно метапізнання. Згідно в дослідниці, метапізнання включає в себе дві великі категорії [5]:

- знання про пізнання, тобто сукупність видів діяльності, які включають в себе усвідомлену рефлексію над когнітивними діями і здібностями;

- регуляцію пізнання, тобто сукупність видів діяльності, які потребують механізмів саморегуляції.

У своїх працях А. Браун вказує на те, що знання про пізнання залежать від віку, а регуляція пізнання залежить від завдання, яке виконується. Ця концепція виділяє керуючі процеси, підкреслюючи важливість контролю. Більше того, дослідниця вказує на важливість здатності регуляції пізнавальної діяльності, що може бути використано спеціалістами, які цікавляться використанням подібних концепцій у навчальному процесі.

Неоднозначність поняття метапізнання пов'язана з іншими значеннями його вживання в різних дисциплінах (когнітивній психології, психології розвитку та ін.), що дає підстави для деяких дослідників говорити про нього, як про нероз'яснене поняття, з яким часто суміжно використовують інші поняття, такі як саморегуляція, самоуправління, контроль і т. д.

Друга особливість полягає в тому, як розрізнити пізнання та метапізнання. Це пов'язано з тим, що наша сфера пізнавальних процесів дуже різноманітна. Дж. Флейвел у своїй концепції вказує, що метапізнання і пізнання відрізняються змістом і функціями, але однакові за формою і якістю, тобто можуть бути як правильними, так і неправильними. Змістом метапізнання є знання, вміння та інформація про пізнання, у той час як змістом пізнання є об'єкти зовнішнього (предмети, люди, явища, знаки, і т. д.) чи внутрішнього світу (образи, емоції, відчуття) [6].

Однією з моделей метапізнання є ієрархічна модель Тобіаса та Еверсона. Для Тобіаса та Еверсона метапізнання являє собою комплекс вмінь, знань когнітивних процесів, моніторингу когнітивних процесів і процесів навчання та контролю за ними. Проте вони організовують ці компоненти в ієрархічну модель, у якій метакогнітивний навик знання моніторингу є передумовою для інших метакогнітивних вмінь, а метакогнітивний контроль є важливим компонентом на всіх рівнях цієї ієрархічної моделі.

Тому ті, хто може чітко розрізнити те, що вони вже вивчили, від того, що ще потрібно вивчити, володіють важливими метакогнітив-

ними навиками та можуть швидко й успішно просуватися в процесі навчання, використовуючи свій час на вивчення нового матеріалу.

Варто відзначити, що такі дослідники, як Д. Флейвел, Р. Стенберг, М. А. Холодная, Т. Е. Чернокова та інші заявляють про особливу групу метакогнітивних процесів, які виконують функцію контролю й управління інтелектуальною діяльністю. Метакогнітивна саморегуляція, як компонент метапізнання, має безпосередній стосунок до управління інтелектуальними ресурсами, контролем за протіканням процесів переробки інформації, а також є внутрішньою умовою здійснення інтелектуальної діяльності [9]. Інтелектуальний розвиток передбачає формування метакогнітивних механізмів інтелектуальної саморегуляції. Метакогнітивна саморегуляція, будучи основою інтелектуальної рефлексії, передбачає можливість ефективного і раціонального управління інтелектуальною діяльністю і когнітивними ресурсами.

На думку М. А. Холодної, контроль за роботою власного розуму – здатність до мимовільної і довільної саморегуляції власної інтелектуальної діяльності. Автор (2002 р.) здійснила спробу розділити метакогнітивний досвід на такі структури: [4].

1. Мимовільний інтелектуальний контроль, який зіставляє психічні механізми, що відповідають за оперативну регуляцію переробки інформації на надсвідомому рівні, дія яких проявляється в стратегіях розподілу і фокусування уваги.

2. Довільний інтелектуальний контроль, пов’язаний із свідомим регулюванням власної інтелектуальної активності.

3. Метакогнітивна усвідомленість, яка включає усвідомлення про свої індивідуальні інтелектуальні ресурси, сильних і слабких сторонах власного розуму.

4. Відкрита пізнавальна позиція, яка відображає особливий тип пізнавального відношення до світу, здатність конструювати і моделювати різні варіанти розвитку подій.

Мимовільний інтелектуальний контроль співвідноситься з виконавчим контролем (executive control), довільний інтелектуальний контроль співвідноситься з рефлексією, цілепокладанням, метакогнітивна усвідомленість співвідноситься з піажевською традицією в сфері психології розвитку [1].

Огляд літератури стосовно цієї теми показує, що метапізнання є багатифункціональним, включаючи в себе процеси метапам’яті, метамислення та ін., які, своєю чергою, включають процеси моніторингу та контролю. Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що фундаментальни-

ми у цій проблематиці стали праці Фладела. Дослідник вважав, що можна володіти метанемічними знаннями про людей, завдання, стратегії.

Отже, на підставі виконаного розгляду сучасних тенденцій у дослідженні метапізнання та ролі в ньому метапам'яті, можна зробити висновок, що метапам'ять є складним цілісним процесом, який включає в себе два основних компоненти, а саме, моніторинг та контроль. Ці два процеси є нерозривно пов'язаними і постійно впливають один на одного.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці певних технік, з допомогою яких можна буде тренувати власну метапам'ять, а саме метакогнітивний контроль.

Література:

1. Виноградова Л. В. Дослідження мета когнітивних аспектів інтелектуальної саморегуляції // Л. В. Виноградова / Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 26. – Т. 1. – С. 244-250.

2. Виноградова Л. В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций / Л. В. Виноградова // Психолог. журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 21-28.

3. Виноградова Л. В. Интеллектуальный контроль: метакогнитивные аспекты интеллектуальной регуляции / Л. В. Виноградова. – Киев, 2009. – 189 с.

4. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – М. – ПЭР СЭ. – 2002. – 304 с.

5. Brown, A. L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

6. Flavell, J. H. & Wellman, H. M. Metamemory. In R. V. Kai], Jr., & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

7. Wellman, H. M. Metamemory revisited. In M. T. H. Chi (Ed.), *Contributions to human development*, Vol. 9. Trends in memory development research. Basel: S. Karger, 1983.

8. Ирина Овчинникова Что такое метаязыковая способность [електронний ресурс] / И. Овчинникова. – Режим доступу: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139/html.

9. Курносова І. М. Формування метакогнітивної саморегуляції у старших дошкільників, автореферат, [електронний ресурс] / І. М. Курносова. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-metakognitivnoi-samoregulyatsii-u-starshikh-doshkolnikov/html>.

Савелюк Н. М.

СОЦІАЛЬНИЙ СВІТ І ПОСТАТЬ “БОГА” КРИЗЬ ПРИЗМУ КАТЕГОРИЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

У статті розглядається внесок у сучасну психологію особистості відомого психолога когнітивної орієнтації – Дж. Келлі, автора теорії особистісних конструктів. Аналізується запропонований дослідником метод “репертуарних трапок” як засіб виявлення специфіки світосприйняття та світорозуміння людини, наголошується на можливості його масового застосування. Описуються результати емпіричного дослідження, здійсненого автором статті із залученням модифікованої за змістом (набором репертуарних ролей) зазначеної техніки та з метою з’ясування місця постаті “Бога” у категоріальних структурах свідомості студентської молоді.

Ключові слова: когнітивна психологія, особистість, особистісні конструкти, техніка репертуарних трапок, студентська молодь, постать “Бога”.

В статье рассматривается вклад в современную психологию личности известного психолога когнитивной ориентации – Дж. Келли, автора теории личностных конструктов. Анализируется предложенный исследователем метод “репертуарных решето” как средство постижения специфики мировосприятия и миропонимания человека, акцентируется на возможности массового использования метода. Описываются результаты эмпирического исследования, проведенного автором статьи с использованием модифицированной за содержанием (набором репертуарных ролей) указанной техники и с целью выявления места фигуры “Бога” в категориальных структурах сознания студенческой молодежи.

Ключевые слова: когнитивная психология, личность, личностные конструкты, техника репертуарных решеток, студенческая молодежь, фигура “Бога”.

The article regards the contribution into modern psychology of personality made by D. Kelly – the prominent psychologist of cognitive orientation and author of the theory of personality’s constructs. The

method of “repertory grid” offered by the investigator is analyzed as the means of revealing the specific character of the human’s perception and comprehension of the world, the possibility of their mass usage is emphasized. The author describes the results of empiric investigation made with the help of applying the modified in content (set of repertory roles) mentioned technique and in order to reveal the place of “God’s” identity among the categorical structures of the students’ consciousness.

Keywords: *cognitive psychology, personality, person’s constructs, method of “repertory grid”, student youth, “God’s” identity.*

Сучасна психологія продовжує перебувати у своєму розвитку та творчому пошукові, який науковці озвучують по-різному: як методологічний плюралізм, парадигмальний синкретизм, міждисциплінарний дискурс і навіть системну кризу. Один із важливих аспектів непростого її півторастолітнього становлення у статусі самостійної науки – це спроби обґрунтування певної дослідницької парадигми (природничої чи гуманітарної) як ближчої за своїм “духом” або “єдино правильної”.

Наразі очевидним є факт неможливості досягнення в рамках наукової психологічної спільноти такого бажаного для багатьох теоретиків методологічного монізму. Мабуть, не варто витратити енергію та час на обстоювання чогось “єдино правильного”, а краще синтезувати переваги природничого та гуманітарного способів пізнання, уникаючи їх протиставлення як більш і менш “об’єктивних” підходів. Більше того, у психології вже існують методи й навіть цілі галузі, які саме таким шляхом і просуваються у реалізації її сучасних завдань. Серед них – когнітивна психологія, котра відносно нещодавно у просторі української науки почала розглядатися не просто як розділ психології, що вивчає структуру пізнавальної сфери психіки, а як відносно самостійний напрямок зі своєю теоретико-методологічною базою, унікальними концепціями та власним емпіричним інструментарієм.

Враховуючи саме таку позицію когнітивної психології, котра намагається синтезувати усі позитивні моменти природничих і гуманітарних наук, ми залучили її ідеї та методи для дослідження сфери релігійності особистості. Адже це така сфера, що, у зв’язку з чималою своєю ірраціональністю, досить складно піддається аналізу через “об’єктивні” категорії з певним уніфікованим значенням, як і через апарат математичної статистики. Водночас, як того вимагає не тільки власне науковий підхід, а й завдання практики, яка часто орієнтується саме на “масового споживача”, необхідно віднаходити поширені або

типові для певної когорти осіб способи категоризації світу, в нашому випадку – “релігійного світу” з його центральною постаттю “Бога”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні когнітивна психологія здобула статус вже не просто популярного напрямку, а й відносно самостійної галузі психології – теоретичної та практичної. Так, В. Знаков зараховує її до однієї з трьох основних традицій психологічних досліджень або “типів розуміння” (поряд із герменевтичною та екзистенціальною традиціями). Відомий російський теоретик зазначає, що когнітивний аспект вивчення психіки характеризується акцентом на пізнанні та поведінці людини, інтересом переважно до фактів і правил, певних закономірностей, аніж до винятків. Відповідні дослідження мають в основному відображально-пізнавальну спрямованість, що пов’язане з переконанням психологів такої орієнтації у намаганнях будь-якої людини вибудувувати “істинну” та несуперечливу модель світу (фактів, подій, явищ) [2, с. 15-17].

Уже виходячи із самої назви, основна риса когнітивного підходу – розгляд механізмів переробки інформації як центральної ланки усієї психічної активності людини, що цілком резонує з тенденціями інформаційної епохи. Відповідні трансформації психіки перебувають у нерозривному взаємозв’язку з емоційними процесами та станами, про що наголошують відомі психологи-когнітивісти [4, с. 3]. Тому сучасна когнітивна психологія тісно вплітається у психологію особистості, соціальну психологію та, зокрема, психологію релігії.

Найбільш популярною та перспективною психологічною концепцією, котра вдало поєднала у собі основні принципи когнітивного підходу та практичні завдання психологічної допомоги особистості, стала розроблена Дж. Келлі теорія особистісних конструктів [3]. Її основними положеннями, як відомо, виступають припущення про те, що, по-перше, кожна людина, незалежно від її реального соціального статусу, є свого роду дослідником, науковцем, який намагається по своєму пізнати, зрозуміти та спрогнозувати світ; по-друге, індивід регулярно перевіряє вироблені способи інтерпретації та прогнозування подій, у міру необхідності коригуючи їх.

Відповідні способи, свого роду пізнавальні маркери, у теорії Дж. Келлі отримали назву особистісних конструктів. Їх основними характеристиками є: 1) біполярність, дихотомічність (наприклад, “хороший-поганий”), 2) діапазон релевантності, тобто коло тих об’єктів, для порівняння яких конструкт може застосовуватися, 3) фокус релевантності (відображає специфіку суб’єктності конкретної людини), 4) міра відкритості, пов’язана із придатністю певного конструкта для

інтерпретації цілком нового досвіду. Сукупність особистісних конструктів, релевантних певній галузі життєдіяльності, визначає міру когнітивної складності людини у відповідній сфері [3].

Дослідження Дж. Келлі та його численних послідовників продемонстрували, що така когнітивна складність до певної міри дає змогу прогнозувати поведінку індивіда в тому чи іншому контексті. Тому виявлення змісту та кількості особистісних конструктів сприяє кращому розумінню вербальних і невербальних реакцій людини, розкриттю її мотиваційної сфери.

Як зазначає О. Шмельов, категоріальні структури особистісних рис (у термінології Дж. Келлі – особистісні конструкти) виконують у суб'єктивному досвіді не лише роль пасивної фіксації індивідуальних особливостей інших людей, світу загалом, а й активно-операціональну роль, адже вони включають у себе інформацію про стратегії поведінки, адекватної у поводженні з об'єктами категоризації. Іншими словами, остання виступає актом підготовки до реальної дії щодо конкретних об'єктів [7, с. 23]. Це – свого роду настановлення, якщо послуговуватися ще більш поширеним поняттям.

Постать “Бога” є складовою, часто навіть системоутворювальною основою (для глибоко віруючої людини) моделі світу, тому відповідний образ також підпадає під категоризацію у контексті її намагань зрозуміти та спрогнозувати “поведінку” Всевишнього.

У цьому ракурсі цікавим є дослідження Р. Грановської, котра аналізує еволюцію уявлень людства про небесного Творця. Така еволюція, на думку науковця, відбувалася за такими основними лініями: 1) від конкретних, персоніфікованих і часто множинних образів божественного до більш абстрактного та уніфікованого поняття про одноосібного Бога; 2) від відсутності чіткого розмежування добра та зла до більш чіткого поділу всього на праведне та грішне з одночасною ідеалізацією духовних перемог над власною тілесною гріховністю; 3) посилення індивідуальної відповідальності за власну долю перед Всевишнім; 4) погляд на Бога не стільки як на караючого Суддю, скільки як на милостивого Наставника. Загалом, не зважаючи на перший пункт, котрий можна назвати лінією абстрагування образу Бога, упродовж століть ця постать “наблизилася до свого народу” [1, с. 534-539].

Подібні процеси, проаналізовані Р. Грановською на прикладі еволюції усіх світових релігій, мають місце у контексті становлення релігійності й української нації. Це очевидно, якщо порівняти прадавні язичницькі вірування із сучасною християнською релігією, прихильники якої в Україні є найчисельнішими. При цьому цікавим, на нашу

думку, є вивчення тієї домінантної лінії модифікації віковичного образу “Бога”, що специфічна саме для нашої ментальності та суспільно-історичних умов, особливо – для молоді.

Отже, мета дослідження – виявити та описати у контексті загальної категоризації соціального світу українським студентством поширені в його середовищі ті особистісні конструкти, які пов’язані з осмисленням постаті “Бога”. При цьому ми умовно зарахували відповідний образ саме до соціального світу, оскільки віра в його реальність неодмінно передбачає певне спілкування із Всевишнім як зі своїм Творцем (“Батьком”) і Наставником (“Учителем”).

Результати дослідження. Основним емпіричним методом стала запропонована Дж. Келлі (згідно з основними положеннями його теорії) техніка “репертуарних ґраток”. Існує чимало її варіантів, розроблених залежно від мети та завдань конкретних досліджень. Ми скористалися класичною процедурою, описаною автором концепції, проте модифікували сам набір соціальних ролей. До їх складу, в контексті теми нашого дослідження, увійшли: “Я”, “Мати”, “Батько”, “Брат (або близький друг)”, “Сестра (або близька подруга)”, “Коханий (кохана)”, “Людина, на яку хочу бути схожою (им)”, “Людина, яка викликає огиду”, “Праведна людина”, “Грішна людина”, “Авторитетний священик (або вчитель)”, “Бог” (усього 12 соціальних фігур).

В емпіричному дослідженні, яке було проведене в березні 2012 року, загалом взяло участь 57 осіб – студенти I курсів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (напрямів підготовки “Біологія”, “Технологічна освіта”, “Музичне мистецтво”, “Образотворче мистецтво”). Серед піддослідних 44 особи – жіночої статі, 13 осіб – чоловічої, що загалом відображає гендерну диспропорцію студентів педагогічних ВНЗ. Отже, у контексті майбутнього фаху респондентів вибірка – репрезентативна.

Після ідентифікації піддослідних з відповідними реальними особами в їхньому житті, ми, відповідно до класичної процедури Дж. Келлі, пропонували студентам здійснити 20 спроб порівняння даних осіб у різних тріадах. Отримані результати піддавалися статистичній обробці. При встановленні міри типовості отриманих конструктів ми спиралися на твердження В. Серкіна, який вважає, що якщо певна асоціація при описуванні якого-небудь стимулу використана трьома або більшою кількістю респондентів, то вона використана не випадково [6, с. 76]. Результати дослідження узагальнені у табл. 1:

Таблиця 1
Систематизована конструктивна система студентської молоді

№ з/п	Узагальнена категорія конструктивів	Особистісні конструкти	Кількість осіб, які використовують
1.	Конструкти "міжособистісної соціальності"	1. "Товариський, балакучий-самотній, скритний"	40
		2. "Турботливий-егоїстичний"	20
		3. "Доброзичливий-недоброзичливий"	19
		4. "Щедрий-жадібний"	16
		5. "Скромний-нескромний"	14
		6. "Гордий, самолюбний-негордий, доступний"	13
		7. "Строгий-нестрогий"	9
		8. "Миролобний-конфліктний, сварливий"	6
		9. "Закомплексований-розкутий"	5
		10. "Некорисливий-корисливий"	4
2.	Конструкти "глобальної соціальності (моральності)"	1. "Добрий-злий"	45
		2. "Милосердний-жорстокий"	31
		3. "Чесний-нечесний"	29
		4. "Справедливий-несправедливий"	24
		5. "Вихований, ввічливий-невихований"	17
		6. "Правильний-неправильний"	9
		7. "Духовний-бездуховний"	4
		8. Порядний-непорядний	3
3.	"Емоційні" конструкти	1. "Поміркований, стриманий-нестриманий"	34
		2. "Веселий-сумний"	27
		3. "Люблячий-нелюблячий, байдужий"	23
		4. "Нижний-грубий"	15
		5. "Щасливий-нещасливий"	9
		6. "Жартівливий, із почуттям гумору-без гумору"	8
		7. "Образливий, злопам'ятний-необразливий"	8
		8. "Оптимістичний-песимістичний"	3

4.	Конструкти “близькості та підтримки”	1. “Рідний-нерідний”	24
		2. “Дружній-недружній”	14
		3. “Любимий-нелюбимий, ненависний”	9
		4. “Приємний-огидний”	9
		5. “Розуміючий-нерозуміючий”	7
		6. “Цінний-нецінний”	4
		7. “Допомагаючий-нейтральний”	3
5.	Конструкти “досвіду та мудрості”	1. “Розумний-нерозумний”	32
		2. “Досвідчений-малодосвідчений”	16
		3. “Мрійливий-реалістичний, прагматичний”	6
		4. “Хитрий-нехитрий”	6
		5. “Спостережливий-неспостережливий”	5
		6. “Допитливий-недопитливий”	3
		7. “Далекоглядний-недалекоглядний”	3
6.	“Вольові” конструкти	1. “Сміливий, мужній-несміливий, нерішучий”	27
		2. “Працьовитий-лінивий”	24
		3. “Цілеспрямований-нецілеспрямований”	13
		4. “Впертий-поступливий”	10
		5. “Самостійний-несамостійний”	4
		6. “Вольовий-невольовий”	4
7.	Конструкти “надійності”	1. “Вірний-зрадливий”	18
		2. “Серйозний-несерйозний”	12
		3. “Відповідальний-безвідповідальний”	9
		4. “Передбачуваний-непередбачуваний”	7
		5. “Пунктуальний-непунктуальний”	3
		6. “Ризикований-неризикований”	3
8.	“Тілесні” конструкти	1. “Красивий, гарний-некрасивий”	24
		2. “Русявий-чорнявий”	4
		3. “Спортивний-неспортивний”	4
		4. “Високий-низький”	4
		5. “Стильний, модний-нестильний, немодний”	3
9.	Конструкти “неординарності”	1. “Талановитий-неталановитий”	8
		2. “Цікавий-нецікавий”	5
		3. “Особливий-звичайний, нормальний”	3

10.	“Часові” конструкти	1. “Молодий-старший”	35
		2. “Сучасний-несучасний”	16
		3. “Смертний-безсмертний”	6
11.	“Енергетич- ні” кон- структи	1. “Сильний-слабкий”	22
		2. “Активний, енергійний-пасивний”	21
		3. “Швидкий-повільний”	3
12.	Конструкти “релігійності”	1. “Праведний-грішний”	25
		2. “Віруючий-невіруючий”	17
13.	“Гендерний” конструкт:	1. “Жіночний-чоловічий”	26
14.	Конструкт “глобальної оцінки”	1. “Хороший-поганий”	15
15.	Конструкти “ставлення до речей”	1. “Акуратний-неаккуратний”	12
16.	“Статусні” конструкти	1. “Вищий за статусом-такий самий”	5
17.	Конструкт “життя”:	1. “Живий-мертвий”	3

Із таблиці помітно, що, в резонансі з відомими особливостями юнацького віку, найбільша когнітивна складність піддослідних (а отже, і максимальний їх пізнавальний інтерес) спостерігається у сфері міжособистісного спілкування. Проаналізувавши та узагальнивши сукупність усіх конструктів студентства, переходимо до розгляду категоріального сприйняття респондентами власне постаті “Бога”, котра у нашому дослідженні є ключовою (табл. 2):

Таблиця 2
Конструктна система студентства,
пов’язана зі сприйняттям “Бога”

№ з/п	Узагальнена категорія конструктів	Особистісні кон-структи	Кількість осіб, які викорис-товують
1.	Конструкти “глобальної соціальності (моральності)”	1. “Добрий”	24
		2. “Чесний”	15
		3. “Милосердний”	10
		4. “Справедливий”	8

2.	“Емоційні” конструкти	1. “Люблячий”	9
		2. “Поміркований, стриманий”	4
		3. “Ніжний”	3
		4. “Веселий-сумний”	(2/1)
3.	Конструкти “досвіду та мудрості”	1. “Розумний”	10
		2. “Досвідчений”	3
4.	Конструкти “близькості та підтримки”	1. “Розуміючий”	8
		2. “Рідний”	6
5.	Конструкти “міжособистісної соціальності”	1. “Доброзичливий”	4
		2. “Турботливий”	3
6.	Конструкти “релігійності”	1. “Праведний”	15
7.	Конструкти “надійності”	1. “Вірний”	7
8.	“Часові” конструкти	1. “Безсмертний”	6
9.	“Енергетичні” конструкти	1. “Сильний”	6
10.	“Гендерний” конструкт:	1. “Чоловічний”	6
11.	Конструкт “глобальної оцінки”	1. “Хороший”	5
12.	Конструкти “неординарності”	1. “Особливий”	4
13.	“Тілесні” конструкти	1. “Красивий, гарний”	4
14.	“Вольові” конструкти	1. “Сміливий, мужній”	3

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз і порівняння узагальнених результатів дослідження дають змогу стверджувати, що найвагомішими для сприйняття студентством свого навколишнього соціального світу є конструкти “міжособистісної соціальності”, тоді як при осмисленні постаті “Бога” ключовими є значно більш абстрактні маркери “глобальної соціальності (моральності)”. У цій сфері більшість піддослідних продемонстрували відносно низьку когнітивну складність, а 16 осіб (28 %) взагалі не залучили відповідну “роль” у жодну зі сформованих для порівняння тріад, часто мотивуючи це словами: “Як можна Бога з кимсь порівнювати?” Отже, Всевишній у свідомості студентства переважно – “високомо-

ральна Персона над нами”, і значно рідше – “турботливий Батько серед нас”.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні вибірки через залучення студентів інших напрямів підготовки, як і осіб інших вікових категорій; а також у поглибленому факторному аналізі отриманих результатів. Ці результати можна використати, зокрема, при формулюванні змісту нових психодіагностичних методик, що у сфері реалізації мети вивчення релігійності особистості вітчизняною психологією – ще практично “terra incognita”.

Література:

1. Грановская Р. М. Психология веры / Грановская Р. М. – СПб. : Речь, 2004. – 576 с.
2. Знаков В. В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 14-23.
3. Келли Дж. Психология личности: теория личных конструктов / Келли Дж. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
4. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
5. Похилько В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157.
6. Серкин В. П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов / Серкин В. П. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 207 с.
7. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / Шмелев А. Г. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.

Савченко О. В.

АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР, ЩО ОБУМОВЛЮЮТЬ СПРИЙНЯТТЯ ТА ОЦІНКУ РІЗНИХ СИТУАЦІЙ

У статті проведений порівняльний аналіз семантичних просторів, отриманих при оцінці екстремальних і повсякденних ситуацій. Виділені кількісні і якісні розбіжності в складі та когнітивній складності цих просторів.

Ключові слова: ситуація, когнітивна структура, семантичний простір, когнітивна складність, семантичний диференціал.

В статье приведены результаты сравнительного анализа семантических пространств, которые моделируют особенности восприятия и оценивания экстремальных и штатных ситуаций. Выделены количественные и качественные различия в составе и когнитивной сложности этих пространств.

Ключевые слова: ситуация, когнитивная структура, семантическое пространство, когнитивная сложность, семантический дифференциал.

The paper presents the results of a comparative analysis of semantic spaces which are received in the evaluation of extreme and typical situations. We have identified quantitative and qualitative differences in the composition and cognitive complexity of these spaces.

Key words: situation, cognitive structure, the semantic space, cognitive complexity, semantic differential.

Постановка наукової проблеми та її значення. Вивчення питання розвитку людини в сучасній психології, на думку Д. Магнуссона, не можливе без вираховування ролі ситуації та її елементів. Саме сприйняття ситуації, у якій відбуваються взаємодії, дії, певні реакції суб'єкта, обумовлює і прогнозування можливих подій, і обирання певних стратегій поведінки. У. Томас вказував, що кожній діяльності передують стадія “розгляду, обмірковування... визначення ситуації” [цит. за 1].

Н. Ендлер, Д. Магнуссон, У. Томас, Х. Хекхаузен та ін. вказують на важливість вивчення індивідуальних особливостей сприйняття ситуа-

цій, когніцій стосовно навколишнього соціального середовища. Особливості взаємодії ситуаційних чинників та особистісних диспозицій репрезентовані в “когнітивних схемах, які важливі для розуміння особливостей актуальних ситуацій та власних особистісних тенденцій...” [6; с. 87]. З боку ситуативних чинників найбільш суттєвим, на думку Н. Ендлера та Д. Магнуссона, є психологічне значення ситуації для суб’єкта. “На когнітивній стороні взаємодії значущими причинами поведінки є когнітивні та мотиваційні фактори” [цит. за 6; с. 88].

Таким чином, дуже важливим аспектом у розумінні особливостей поведінки суб’єкта в певних ситуаціях, у вивченні того, як індивід обирає та конструє певні ситуації взаємодії, є вивчення питання формування та розвитку когнітивних структур, що обумовлюють сприйняття ситуацій, оцінку та категоризацію їх.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Вивчення сприйняття ситуації зіштовхує нас з іншими важливими питаннями: як відбувається процес категоризації окремої події? Чи існують загальні класифікації ситуацій, чи кожний суб’єкт має виключно свою, унікальну таксономію соціальних подій? Над цими питаннями вже багато років диспутують вчені. Погоджуючись з тезою, що таксономія ситуацій має більш індивідуальний характер, а отже, пов’язана з особистісною передісторією, дослідники все ж таки намагаються створити певну класифікацію ситуацій. Існує десяток підходів до проблеми класифікування, серед них – відомі класифікації М. Аргала, А. Фернема, Дж. Грехема [1], Р. Мокшанцева та А. Мокшанцевої [2] та ін.

У нашій роботі ми використали підхід російських вчених Р. Мокшанцева та А. Мокшанцевої, які виокремлювали ситуації штатні, що “характеризуються традиційним, відомим і підконтрольним індивідові співвідношенням обставин й умов” [2]; проблемні ситуації, що містять суперечності в обставинах та не мають однозначного рішення; соціально – напружені ситуації, у яких спостерігається протистояння особистісних та міжгрупових інтересів; а також екстремальні ситуації, незвичайні умови існування людини, до яких не готова його психофізіологічна організація.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У нашому дослідженні ми припустили, що різні за характером ситуації (штатні та екстремальні) мають як подібні, так і відмінні аспекти організації відповідних когнітивних структур, що обумовлюють їх сприйняття та оцінку. Чим складніше за характером ситуація (нова, невизначена, відсутні автоматичні форми поводження та ін.), тим більшу когнітивну складність має відповідна структура.

Під когнітивними структурами ми розуміємо ментальні утворення, що певним чином відображають сформовану структуру знань суб’єкта, яка створена в процесі світопізнання. Однією з форм представлення когнітивної структури є семантичний простір певної поняттєвої галузі. Під семантичним простором ми розуміємо “сукупність певним чином організованих ознак, що описують та диференціюють об’єкти (значення) деякої змістовної галузі” [3; с. 45]. Таким чином, певні параметри семантичного простору відповідають певним аспектам організації індивідуальної свідомості. На думку В. Ф. Петренка, структуру чинників, що задають систему координат семантичного простору, можна розглядати як “операційний аналог категоріальної структури індивідуальної свідомості” [3; с. 76].

Метою нашої роботи є порівняння складу й рівня складності семантичних просторів оцінки різних за характером ситуацій.

Досягненню мети сприяє вирішення таких завдань:

Визначення структури факторів-оцінок типових ситуацій, пов’язаних з навчальним процесом студентів.

Виділення структури факторів оцінювання екстремальних ситуацій міжособистісної взаємодії.

Проведення порівняльного аналізу двох семантичних просторів за кількісними та якісними показниками.

Об’єктом дослідження є аспекти сприйняття ситуацій.

Предметом дослідження – подібні та відмінні характеристики семантичних просторів оцінки типових та екстремальних ситуацій.

Для моделювання семантичного простору був використаний метод часткового семантичного диференціала, в основі якого лежить процедура кількісної оцінки об’єктів за визначеними шкалами. Обробка отриманих групових даних здійснювалася за допомогою факторного аналізу (програма STATISTICA 5. 0).

На групі студентів 4-5 курсів ХДУ були виділені фактори, які дозволяють відображати й описувати ситуації, що пов’язані з навчальною діяльністю студентів. Ми запропонували студентам оцінити такі ситуації: 1) запізнення студента на заняття; 2) неочікувана контрольна робота; 3) конфлікт студента з викладачем на занятті; 4) отримання інформації від викладача на лекції; 5) виклик студент у деканат; 6) відвідання буфету на перерві; 7) відпрацювання академічних заборгованостей; 8) відповідь на екзамені; 9) відповідь підготовленого студента на занятті; 10) відповідь студента, який є не підготовленим, на занятті.

Були визначені 5 значущих за критерієм Хамфрі [3] факторів, які описували 87,7% сумарної дисперсії, а саме:

- “Екстремальність” (48,4% сумарної дисперсії);
- “Структурованість” (20,7%);
- “Активність” (6,75%);
- “Активна взаємодія” (6,67%);
- “Стереотипність” (5,17%).

Перший фактор, що включив до свого складу 30 показників (з 55 запропонованих шкал оцінювання), описує приблизно половину індивідуальних розходжень, його пояснювальна сила становить 48,4% сумарної дисперсії. Цей чинник був названий фактором “Екстремальності”, оскільки в його склад увійшли ті змінні, які відображали оцінку рівня небезпеки (екстремальна, суперечлива, ворожа, трагічна за можливими наслідками, яка руйнує взаємини між учасниками, несправедлива та ін.). Висока значущість і пояснювальна сила цього фактора дозволили нам припустити, що при оцінці ситуацій, які виникають у звичайному студентському житті, найбільш важливим аспектом сприйняття й аналізу подій, що виникають, є оцінка ступеня ризику та небезпеки обставин, небажаності наслідків взаємодії, власного негативного емоційного стану. Слід зазначити, що цей фактор мав два значущих полюси, які можна розглядати як два поєднаних, але відносно незалежних об’єкти оцінювання.

На основі аналізу отриманих результатів виникли питання: чи зміниться структура факторів оцінювання при сприйнятті екстремальних ситуацій міжособистісної взаємодії? Чи одержимо ми фактор оцінки екстремальності, якщо досліджувані будуть сприймати й аналізувати тільки ситуації, пов’язані з певним ризиком, мобілізацією вольових зусиль? Чи однакова складність когнітивних просторів різних за характером ситуацій?

Як об’єкти оцінювання на другому етапі дослідження були обрані 8 ситуацій міжособистісної взаємодії, які на попередньому етапі (проведення анкетування) отримали високі бали за шкалою екстремальності. Вони розглядалися досліджуваними як несподівані зміни в умовах, які вимагають достатньо швидкого прийняття рішень з метою посилення ефективності власного функціонування та взаємодії з навколишніми. Ці ситуації вимагають від суб’єктів мобілізації зусиль в умовах дії факторів, що не сприяють продуктивній реалізації власної активності.

До екстремальних ситуацій взаємодії були зараховані такі: 1) ситуація обвинувачення учасника в тому, чого він не робив; 2) ситуація образи одним учасником іншого; 3) конфліктна взаємодія, що приводить до розриву відносин; 4) ситуація залучення в конфлікт сторонніх людей; 5) високий рівень емоційної напруженості одного з учасників,

висока ймовірність прояву ним фізичного насильства; 6) ситуація обману одного з учасників, використовуючи його довіру; 7) ситуація відкритих погроз, залякувань; 8) висміювання у присутності сторонніх людей думок, почуттів, цінностей одного з учасників спілкування.

В результаті проведення факторного аналізу була отримана структура факторів, які використовують досліджувані для оцінки й інтерпретації екстремальних ситуацій. Були виділені 7 значущих за критерієм Хамфрі факторів:

1. “Екстремальність” (24,4% сумарної дисперсії);
2. “Відповідальність суб’єкта за свої дії” (17,1%);
3. “Визначеність позицій учасників взаємодії” (15,8%);
4. “Формат ситуації” (11,8%);
5. “Пасивність суб’єкта” (11,8%);
6. “Об’єктивний характер ситуації” (11,6%);
7. “Планування ситуації” (7,5%).

Виділені фактори пояснюють практично 100 % сумарної дисперсії, тобто описують практично всі індивідуальні розходження результатів досліджуваних цієї групи. Вибірка в дослідженні була досить однорідною за складом та віком, в ньому взяли участь 21 жінка, студентки заочної форми навчання, спеціальності психологія.

Як бачимо, у структурі факторів оцінки екстремальних ситуацій також присутній фактор “Екстремальність”, однак він має суттєво нижчу пояснювальну силу, лише 24,4% сумарної дисперсії. Порівняємо структури факторів семантичного простору оцінки ситуацій двох видів: екстремальних за характером та типових, пов’язаних з навчальним процесом.

У таблиці 1 ми систематизували дані за двома визначеними структурами, що дозволяє нам провести їх порівняльний аналіз.

Важливою характеристикою когнітивної структури (зокрема семантичного простору) є показник рівня її когнітивної складності. Нагадаємо, що показник когнітивної складності, введений Дж. Келлі, є комплексним, він відображає дві важливі характеристики: рівень когнітивної диференційованості репрезентацій та міру їх інтегрованості. На думку Дж. Келлі, когнітивна структура має більш високий рівень складності, якщо вона є достатньо розвиненою, тобто має велику кількість незалежних елементів (конструктів, факторів) у своєму складі, та ці компоненти є пов’язаними між собою системою взаємозв’язків, кількість та сила яких відображає рівень інтеграції структури. Таким чином, при порівнянні двох структур ми повинні виявити показники, які б відображали і рівень диференціації, і рівень інтеграції когнітивних структур.

Таблиця 1.
*Структура факторів оцінки ситуацій, пов'язаних
 із навчальною діяльністю, та екстремальних ситуацій
 міжособистісної взаємодії*

№	Назва фактора	Відсоток сумарної дисперсії	Наявність полюсів, рівень їх значущості	Кількість показників, що увійшли до складу
Фактори оцінки ситуацій навчальної діяльності				
1.	Екстремальність	48,4%	Екстремально-травмуючий (0,96)	23
			Безпечно-розслаблюючий (0,85)	7
2.	Структурованість	20,7%	Відсутність структури та меж (0,9)	7
			Наявність структури та меж (0,65)	2
3.	Активність	6,75%	-	1
4.	Активна взаємодія	6,67%	-	2
5.	Стереотипність	5,17%	-	1
Фактори оцінки екстремальних ситуацій міжособистісної взаємодії				
1.	Екстремальність	24,4%	Руйнування відносин з партнером (0,71)	10
			Формування відносин (0,61)	3
2.	Відповідальність суб'єкта за свої дії	17,1%	Незначуща за наслідками для суб'єкта (0,9)	5
			Важлива та принципова для суб'єкта (0,65)	2
3.	Визначеність позицій учасників	15,8%	Чітко визначені позиції (0,5)	1
			Невизначеність позицій (0,77)	3
4.	Формат ситуації	11,8%	-	2
5.	Пасивність суб'єкта	11,8%	Пасивність суб'єкта, що руйнує відносини (0,69)	3
			Активність, формуюча відносини (0,45)	1

6.	Об’єктивний характер ситуації	11,6%	Об’єктивно-пасивна ситуація (0,72)	3
			Суб’єктивно-активна ситуація (0,75)	2
7.	Планування ситуації	7,5%	-	2

Для визначення рівня диференційованості семантичного простору ми використали два основних показники:

- кількості незалежних значущих факторів (конструктів), визначених за критерієм Хамфрі;
- кількість незалежних полюсів факторів, визначених за критерієм Хамфрі.

Як бачимо, структура семантичного простору оцінки екстремальних ситуацій є більш диференційованою, оскільки були визначені 7 незалежних факторів оцінки, 5 з яких мають у своєму складі два протилежні за змістом, але достатньо незалежні полюси, кожен з яких можна розглядати як незалежний аспект оцінювання. Таким чином, ми можемо констатувати, що, сприймаючи екстремальну за характером ситуацію міжособистісної взаємодії, суб’єкти виокремлюють 12 різних аспектів оцінювання (у порівнянні – 7 аспектів при сприйнятті типових ситуацій), які дозволяють зібрати максимальну за обсягом інформацію про ситуацію, відображаючи різні її характеристики. На основі аналізу такої кількості інформації суб’єкти вибудовують певну стратегію поведінки та обирають відповідні засоби взаємодії з партнером. Це підтверджує наше припущення, що чим складнішою виявляється ситуація взаємодії, тим більш складною за організацією є когнітивна структура, що відповідає за отримання інформації, її оцінку та аналіз.

Потребує пояснення той факт, що часто екстремальні ситуації вимагають від суб’єктів швидкого реагування на небезпеку, і в такому разі більш ефективними будуть ті індивіди, які мають когнітивну структуру, до складу якої входить невелика кількість факторів, що відображають найбільш значущі аспекти ситуації. Лише така структура дозволить приймати ефективні та швидкі рішення на основі аналізу актуальної інформації. Доречним буде провести порівняльний аналіз сприйняття різних видів екстремальних ситуацій: і таких, що вимагають швидкого прийняття рішення з метою відновлення своєї працездатності, і таких, що потребують мобілізації зусиль при несподіваному розвитку подій (такі ситуації і досліджувалися в нашій роботі), і таких, що мають високий ступінь невизначеності та ризику для життя та безпеки людини. Семантичні простори різних видів си-

туацій можуть мати різні структури, відрізнятися за кількісними та якісними показниками.

Якісний аналіз визначених факторів дозволяє стверджувати, що існує певна подібність структур за складом факторів. Так для двох типів ситуацій важливим є відображення рівня екстремальності (небезпеки, ризику), ступеня активності суб'єкта як учасника взаємодії, структури самої ситуації. Але є і певні розбіжності: якщо для відображення типових ситуацій більш важливим є аспект наявності чітких меж, правил взаємодії учасників, то для екстремальних ситуацій більш значущим є аспект визначеності позицій учасників, характеру співвіднесення цих позицій (рівність, домінування та ін.) та формат взаємодії (діловий, ігровий, неофіційний). При оцінці типових ситуацій важливим також є відображення характеру взаємодії, ступеня її активності та рівня стереотипності самої ситуації, наскільки вона часто зустрічалась в досвіді суб'єкта, наскільки автоматизовані форми поведіння в ній.

При сприйнятті екстремальних ситуацій взаємодії важливим аспектами є готовність суб'єкта брати на себе відповідальність за розвиток подій; міра об'єктивності ситуації, тобто наскільки поведінка в ній залежить від загальноприйнятих норм, правил, форм поведіння, ніж від суб'єктивних уподобань; ступінь попередньої спланованості ситуації (міра підготовленості суб'єкта до соціального контакту з іншою особою).

Розглянемо міру інтегрованості двох когнітивних структур. Кількісні показники, що відображають рівень диференційованості та інтегрованості двох семантичних просторів, наведені в таблиці 2.

Серед показників інтегрованості елементів когнітивної структури ми враховуємо:

- відсоток сумарної дисперсії головного фактора;
- кількість змінних, що увійшли до складу головного фактора;
- коефіцієнт Банністера, розрахований для головного фактора структури.

Процедура визначення міри інтегрованості структури є недостатньо відпрацьованою, у ході аналізу більшість дослідників орієнтується на якісні показники, ніж на кількісні. Так когнітивна структура типових ситуацій, пов'язаних з навчальним процесом студентів, має більш високий рівень інтеграції, про що свідчить і більший відсоток сумарної дисперсії головного за змістом фактора, і коефіцієнт Банністера, розрахований на матриці факторних навантажень. Але ці показники більше говорять про монолітність, глобальний характер поєднання елементів, ніж про високий рівень їх інтегрованості. Той факт, що фак-

тор “Екстремальність” в семантичному просторі типових ситуацій пояснює приблизно половину усіх індивідуальних розбіжностей (48,4% сумарної дисперсії), що його склад вміщує більше половини усіх показників, за якими відбувалося оцінювання ситуацій (30 з 55 запропонованих шкал), свідчить про недостатній рівень артикульованості цієї змістовної галузі, про нерозвиненість ознак та критеріїв, за якими відбувається оцінювання, категоризація, сприйняття ситуацій.

*Таблиця 2.
Кількісні показники когнітивної складності
двох семантичних просторів*

Семантичний простір	Кількість факторів	Кількість полюсів	% сумарної дисперсії головного фактора	Кількість змінних в складі головного фактора	Коефіцієнт Банністера головного фактора
Ситуації, пов’язані з навчальною діяльністю	5	7	48,4	30	287,9
Екстремальні ситуації взаємодії	7	12	24,4	13	161,4

Розробник методики “Репертуарних решіток” Ф. Франселла запропонувала розглядати інтеграцію та артикульованість як два незалежні показники. Артикульовані конструкти (фактори) – “це конструкти, які поєднані, вони забезпечують організацію підсистем в єдине ціле утворення” [5]. З поняттям “артикульованість” пов’язані уявлення про монолітні та фрагментарні системи конструктивів.

В. І. Похилько запропонував розглядати інтеграцію як поєднання двох процесів: “прогресивну ієрархізацію конструктивів чи підсистем та формування зв’язків між окремими підсистемами (артикуляція)” [4]. Також була висловлена пропозиція враховувати як два окремих незалежних аспектів аналізу ієрархії конструктивів – показник особистісної значущості та ступінь спільності (глобалізації). Слід проаналізувати вже наявні засоби визначення рівня інтеграції та диференціації когнітивних структур та сформувані чіткий алгоритм розрахунку визначених показників, що дозволить порівнювати семантичні простори за більш однозначними для інтерпретування показниками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як за показником розмірності когнітивного простору, який враховує лише кількість незалежних значущих факторів, так і за показником, що

враховує біполярність визначених факторів, ми маємо більш високий рівень когнітивної складності семантичного простору, що відображає фактори сприйняття та оцінювання екстремальних ситуацій. Семантичний простір, змодельований при оцінці типових ситуацій, пов'язаних з навчальним процесом студентів, відрізняється не тільки меншою диференціацією, але і більш глобальним рівнем артикульованості, тобто поєднанням різних аспектів оцінювання в єдиний конструкт (фактор). Наявність такого глобального фактора і не дозволяє здійснювати більш диференційоване оцінювання подій.

Потребують подальшої розробки процедури визначення рівня диференціації та інтеграції елементів когнітивних структур особистості. Також в наступних дослідженнях ми здійснимо порівняння різних типів ситуацій. Ми вважаємо доречним поділяти ситуації за різними сферами життєдіяльності (професійна діяльність, міжособистісні відносини та ін.) та за їх характером (проблемні, типові, екстремальні, ситуацій емоційної напруги тощо). Побудова багатокомпонентної та ієрархічної класифікації ситуацій певної сфери життєдіяльності дозволить уточнити критерії індивідуального класифікування подій, визначити подібності та розбіжності в сприйнятті різних за характером ситуацій.

Література:

1. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций [Электронный ресурс] / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121-132. – Режим доступа: http://elib.org.ua/psychology/ua_show_archives.php?subaction=showfull.
2. &id=1107508630&archive=1120045935&start_from=&ucat=27&
3. Мокшанцев Р. Социальная психология. Учебное пособие для ВУЗов [Текст] / Р. Мокшанцев, А. Мокшанцева. – Новосибирск: Сибирское соглашение, Инфра-М, 2001. – 408 с.
4. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
5. Похилько В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности [Электронный ресурс] / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/reper.htm>.
6. Франселла Ф. Руководство по репертуарным личностным методикам [Электронный ресурс] / Ф. Франселла. – Режим доступа: <http://www.psychology.i-bunin.net/view/11562/3>.
7. Хекхаузен Х. [Личностные и ситуативные подходы к объяснению поведения] / Х. Хекхаузен // Психология социальных ситуаций. – СПб. : Питер, 2001. – С. 54-91.

Сігінішина А. С.

МЕТАКОГНІТИВНІ СУДЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ ПАМ'ЯТІ

У статті пояснено дію механізму метапам'яті, представлені основні види метакогнітивних суджень та принципи їх виникнення.

Ключові слова: запам'ятовування, метапам'ять, метакогнітивні судження, здатність відтворення.

В статтє об'яснена работа механизма метапамяти, представлены основные виды метакогнитивных суждений и принципы их возникновения.

Ключовые слова: запоминание, метапамять, метакогнитивные суждения, способность воспроизведения.

In this article, the mechanism of metamemory functioning is explained, and the main types of metacognitive judgments and principles of their occurrence are presented.

Key words: memorizing, metamemory, metacognitive judgments, ability to represent.

Як відомо, людина пізнає світ через органи чуття. Отримуючи інформацію про навколишні об'єкти, явища та події, людина здатна запам'ятовувати, зберігати, відтворювати та забувати цю інформацію. Сукупність усіх цих процесів називається пам'яттю. Пам'ять є одним із найбільш досліджуваних феноменів у психології, адже вона “є підґрунтям психічного життя людини” [3]. У той же час виникає питання: чи можна контролювати вищезгадані процеси пам'яті? Саме це – спостереження та контроль пам'яті – і є завданням метапам'яті. Для того, щоб зрозуміти суть поняття “метапам'ять”, варто розглянути його в контексті метакогнітивної психології.

Когнітивна психологія як галузь психології є досить широкою в своєму контексті і включає низку сфер дослідження, одним із яких є метапізнання, яке також у літературі [1; 4] визначається як “метакогніція”. Феноменологія цього поняття суттєво відрізняється від поняття когніції в цілому, адже когніція пов'язана з пізнанням, тоді

як метакогніція – із контролюванням власних пізнавальних процесів [1]. Так, когнітивний рівень свідомості пов'язують із сприйняттям та обробкою інформації, що відбувається за допомогою таких процесів, як оцінка, запам'ятовування, забування, та безліч інших процесів, що відбуваються щосекунди у мозку людини. На відміну від когнітивного, на метакогнітивному рівні відбувається усвідомлення вищезгаданих когнітивних процесів, а також спостереження за ними, їх контроль, та вплив на них. Безумовно, механізми метакогнітивних процесів є набагато складнішими, аніж ті, що існують на когнітивному рівні, а тому їх вивчення є надзвичайно актуальним та перспективним [4].

Мета статті – зробити введення у тему метапам'яті, пояснити принципи її функціонування та представити класифікацію наявних метапам'яттєвих суджень.

Як було зазначено раніше, метакогніція полягає у регулюванні індивідом власних пізнавальних процесів. У той же час ми визначили пам'ять як один із найбільш потужних механізмів пізнання. Процес, який відповідає саме за спостереження та контроль пам'яті, називається метапам'яттю. Отже, метапам'ять є складовою частиною метапізнання як ширшого поняття, проте метапам'ять має більш вузьке спрямування. Так, коли метапізнання являє собою сукупність механізмів, що допомагають індивіду отримати знання про зміст власних пізнавальних функцій [1], метапам'ять є сукупністю механізмів, що допомагають індивіду отримати знання про функціонування власної пам'яті.

Термін “метапам'ять” був запропонований у 1979 році Джоном Флейвелом, який визначив її як знання, моніторинг та контроль людиною власного запам'ятовування [10]. Метапам'ять включає в себе такі процеси [1]:

- аналіз поставленого завдання та виділення інформації, яку потрібно запам'ятати;
- вибір стратегії запам'ятовування залежно від поставленого завдання;
- постійна оцінка ефективності виконання завдання;
- зміна стратегій залежно від результату.

Для того, щоб пояснити структуру метапам'яті та її функціонування, варто навести візуальну схему, запропоновану Нельсоном та Наренсом:



Рис. 1. Схема зв'язку між мета-рівнем та об'єктивним рівнем, в результаті якого виникають процеси контролю та моніторингу [7]

Відповідно до схеми, можемо стверджувати, що метапам'ять не є тотожною пам'яті; водночас метапам'ять не є окремим незалежним від пам'яті процесом. Структура метапам'яті включає в себе два рівні: об'єктивний (рівень фактичного сприйняття) та мета-рівень (рівень контролю над сприйняттям). Об'єктивний рівень та мета-рівень є взаємозалежними, і від їхньої взаємодії залежить власне якість запам'ятовування інформації.

Також подана схема ілюструє два основних процеси, що супроводжують обмін інформації між двома рівнями. Перший процес – моніторинг – є одним із найважливіших складових у схемі метапам'яттєвих процесів, і пов'язаний із первинною обробкою інформації та підготовки її до засвоєння. Моніторинг відповідає за перехід інформації від об'єктивного до мета-рівня, та становить собою переважно спостереження та оцінку отримуваної інформації. Якщо ж говорити про процес контролю, то він відповідає за розподіл зусиль, регуляцію механізмів засвоєння інформації, що в свою чергу включає планування, використання, певної тактики, а також використання певних мнемонічних технік, які, на думку людини, є оптимальними у конкретному випадку. Власне, наше дослідження зосереджене на виявленні особливостей здійснення моніторингу, і одним з його ключових питань є: яким чином люди здійснюють аналіз та доступ до інформації, що зберігається в пам'яті? Саме від цих знань якісно залежать майбутні дії та операції щодо контролю процесів запам'ятовування з метою їх оптимізації та продуктивнішого відтворення того матеріалу, що вивчався.

Моніторинг метапам'яті особистості визначається як процес структурування та збору інформації щодо репродуктивних можли-

востей нашої пам'яті та набуває вигляду метакогнітивних думок (метапам'яттєвих суджень) [2]. При більш детальному аналізі моніторингу можна побачити, що цей процес є складним та дуже оперативним. Так, моніторинг відбувається майже безперервно, і його механізм автоматично запускається щоразу, коли людина має справу з інформацією будь-якого виду. Разом із тим процес моніторингу відбувається мимовільно, а отже, індивід не докладає окремих зусиль для цього. Саме тому фіксування фази процесу моніторингу та його складових є непростим завданням. Так, Савін (2005) акцентує “невловимість” метакогнітивних процесів, що, безумовно, характеризує і метапам'ять [4]. Очевидно, найбільш зручним методом аналізу моніторингу за таких умов є аналіз його складових, а саме – метакогнітивних суджень.

Отже, метакогнітивні судження за суттю своєю є оцінкою індивіда власної здатності засвоїти певну інформацію. У літературі для загального позначення метакогнітивних суджень використовують аббревіатуру JOL, що з англійської мови дослівно перекладається як “судження про вивчене” (Judgments of Learning). Для того, щоб краще зрозуміти суть метакогнітивних суджень, варто проілюструвати метапам'яттєві процеси простим прикладом.

Уявімо, що студент переглядає фільм, озвучений іноземною мовою, з метою вивчення мови на слух. Об'єктивним рівнем є сам процес перегляду й одночасного прослуховування фільму. Під час того, як студент чує інформацію іноземною мовою, він приблизно оцінює свою спроможність запам'ятати матеріал. Якщо сформулювати його роздуми у речення, отримаємо щось на зразок таких стверджень: “Ці слова легко запам'ятати”, чи “Ось цю лексику ми нещодавно вивчали на заняттях, її буде нескладно зрозуміти у контексті”, або “Ось цього я зовсім не розумію, можливо, пізніше я здогадаюся, що було сказано, зі змісту”. Саме ці роздуми і є метакогнітивними судженнями. Залежно від них, студент може зупинити фільм, переглянути незрозумілу частину ще раз чи відрегулювати гучність для того, щоб впевнитися, що вся сприйнята ним інформація засвоюється і зможе бути відтворена в потрібний момент. Так, його дії належать до контролю – другого метакогнітивного процесу.

Отже, з поданого прикладу зрозуміло, що метакогнітивні судження є нічим іншим, як аналітичною оцінкою індивіда поданої інформації та її співвідношення із власною здатністю цю інформацію запам'ятати. Проте в різних ситуаціях судження бувають різними. Справді, формулювання людиною метакогнітивних суджень зале-

жить від низки чинників; саме тому дослідниками було виділено багато видів суджень.

Класифікація метакогнітивних суджень.

Найбільш загальною та, на наш погляд, найбільш раціональною є класифікація суджень Корята, Нассінсона, Блейка та Шейкда. Вчені поділяють метакогнітивні судження на (а) інформаційно обумовлені, та (б) обумовлені індивідуальним досвідом [7]. У випадку зі студентом, інформаційно обумовлені судження, швидше за все, будуть бути пов’язаними з його оцінкою власних зусиль, що він приклав для вивчення матеріалу, часу, витраченого для перегляду фільму, власного рейтингу в університеті та інших факторів, які можуть вплинути на кінцевий результат запам’ятовування. На противагу, судження, що обумовлені індивідуальним досвідом, виникають у самому процесі перегляду фільму та відображають суб’єктивну оцінку студентом рівня засвоєння інформації.

Іншою класифікацією суджень є поділ її на різні види залежно від фази, коли вони виникають. Так, перша група метакогнітивних суджень виникає під час фази першого ознайомлення та процесу вивчення матеріалу. Загальною назвою для цієї групи суджень є JOL, і вони, як правило, пов’язані з розмірковуваннями індивіда щодо доступності та легкості засвоєння інформації, що сприймається. Водночас, під час фази згадування, або ж відтворення колись вивченої інформації, виникають інші судження, що пов’язані з оцінкою індивідом не власної здатності запам’ятати, а власної здатності згадати [15]. Детальний аналіз кожної з груп суджень дозволить зробити класифікацію більш точною та зрозумілою.

До першої групи суджень – JOL – ми зараховуємо такі види суджень:

- EOL судження;
- paired-associate JOLs;
- ease-of-recognition judgments;
- free-recall JOLs.

Загалом, JOL судження відображають оцінку здатності індивіда відтворити нещодавно вивчену інформацію тоді, коли це буде необхідно. Так, EOL судження відображають оцінку того, наскільки легко буде запам’ятати нову, невідому інформацію. Насправді, ці судження виникають ще до того, як індивід починає вивчати інформацію; вони показують, яким здався індивіду певний матеріал на перший погляд. Ця оцінка не є глибинною, а тому науковці стверджують, що EOL судження не можуть дати абсолютно об’єктивної оцінки того, наскільки ефективним виявиться вивчення матеріалу.

Щодо *paired-associate JOL* суджень, то вони виникають у процесі вивчення матеріалу методом парних асоціацій (PAL). У такому разі індивід робить судження, які передбачають, наскільки точно він зможе відтворити певну інформацію через деякий проміжок часу з допомогою певного стимулу (*cue*). Цей вид суджень досліджували такі науковці, як Куді та Нельсон [5]. Для того, щоб краще зрозуміти цей вид суджень, варто навести простий приклад вивчення методом парних асоціацій. Уявімо, що студент бачить перед собою дві картки. На обох картках написані певні вирази, які він повинен вивчити, і які пов'язані тематично (наприклад, ідіоми англійською мовою). У той момент, коли студент побачив першу картку, він оцінює, наскільки реально для нього буде пізніше відтворити інформацію, яку він побачив, а також уявляє, яким може бути напис на другій картці, і мимоволі оцінює і свою здатність запам'ятати другу ідіому. Побачивши другу картку, студент бачить більш повну картину і оцінює, наскільки добре він зможе запам'ятати обидва вирази. Водночас, студентові відомо, що пізніше, під час тесту, йому запропонують поглянути на першу картку (стимул) та спробувати відтворити напис на другій – саме тому цей метод вивчення називають парною асоціацією. Так, студент також оцінює, наскільки можливим буде для нього виконання такого завдання. Усі ці оцінки студентом власного запам'ятовування і є *paired-associate JOL* судженнями.

Інший вид суджень, *ease-of-recognition*, оцінює ефективність розпізнання індивідом цієї інформації в майбутньому [6]. Одним із прикладів таких суджень є оцінка студентами ймовірності того, що та чи інша інформація буде добре чи погано знайомою для них через деякий час. Такі судження дозволяють виділити ті пункти, над якими студентам необхідно більше працювати для кращого результату на тесті. Іншими словами, правильно сформоване судження про легкість ідентифікації дозволить індивіду скоригувати свою тактику вивчення та вдосконалити контроль як другу фазу процесу метапам'яті.

Схожими, проте не ідентичними з попереднім видом суджень, є *free-recall* судження. Їх принцип також полягає в оцінці індивідом майбутньої здатності оперувати цією інформацією, проте цей вид суджень, на відміну від попереднього, пов'язаний не з ідентифікацією інформації, як знайомої чи малознайомої, а з її пригадуванням [11]. Отже, *free-recall* судження оцінюють, наскільки легко або складно буде індивіду відтворити в майбутньому ту інформацію, яку він вивчає у цей момент.

Варто також зазначити, що нещодавні дослідження встановили, що об'єктивність суджень, які виникають у процесі вивчення інфор-

мації, залежить від різноманітних факторів. Зокрема, точність метакогнітивних суджень залежить від того, коли вони були зроблені: одразу після ознайомлення з матеріалом чи після певного періоду часу [16]. Як показали дослідження, останній вид суджень є більш точним і об’єктивним.

Друга група суджень, які виникають у процесі згадування інформації, включає в себе такі види суджень:

- FOK судження;
- tip-of-the-tongue judgments;
- speeded strategy decisions.

FOK судження пов’язані зі здатністю індивіда через невеликий проміжок часу згадати ту інформацію, яку в цей момент йому відтворити важко. Їх відкрив та дослідив вчений Харт у 1965 році [12]. Коли індивід чує запитання, він якусь мить аналізує зміст своєї пам’яті, розмірковуючи, чи можливо, що такий вид інформації колись було сприйнято та вивчено. Іноді, якщо індивід сумнівається у тому, чи знає він цю інформацію, певні стимули можуть допомогти йому зробити правильне судження. Наприклад, вас запитують, чи ви пам’ятаєте певну людину, і називають її прізвище. Спочатку ви не можете визначити, чи знаєте таку людину, і вам важко сформулювати чітке FOK судження. Проте коли ви отримуєте нові стимули – подробиці про зовнішність цієї людини чи про її життя, – ви можете однозначно ствердити, знаєте ви людину, про яку вас запитують, чи ні.

Інший вид суджень, TOT, дослівно перекладається як “на кінчику язика” та добре відомий кожному. Такий феномен TOT суджень виникає, наприклад, у ситуаціях, коли людина, почувши запитання, ще не встигла згадати відповідь на нього, проте уже сформулювала судження про те, що вона точно знає цю відповідь [8]. Іншими словами, такі судження виникають у той період часу, коли механізму пам’яті необхідно провести певні операції для того, щоб обрати потрібну “скриньку” зі всієї “шафи” знань. Проте сама людина усвідомлює, що колись намагалася запам’ятати певну інформацію, а отже, не сумнівається у тому, що ця “скринька” рано чи пізно знайдеться. FOK та TOT судження, на перший погляд, можуть здатися дуже схожими, проте їх не варто ототожнювати. Головною відмінністю між ними є те, що FOK судження відповідають на запитання: “Чи зможу я пригадати цю інформацію?”, у той час як TOT судження відповідають на запитання: “Коли я згадаю цю інформацію?”

Остання група суджень, що виникають у процесі відтворення інформації – speeded strategy decisions. Вони являють собою такий вид

суджень, що оцінюють ймовірність індивіда відтворити інформацію, яка поки що не була відтвореною. Відмінність цього виду суджень від попередніх полягає в тому, що вони виникають в умовах терміновості, а отже, не дають змогу суб'єкту зробити детальний аналіз власного апарату пам'яті. Саме цей вид суджень дозволяє оцінити відчуття знання щодо будь-якої інформації, не обмежуючись лише тією, яка ще не була відтвореною. Для того, щоб зробити це пояснення більш зрозумілим, варто навести приклад з експерименту самої авторки цього виду суджень, Редер. Науковець, розроблявши запитання для групи опитуваних індивідів, включала туди і такі, які не належать до низку повідомлень, які індивіди колись намагалися запам'ятати [14]. Серед запитань були, наприклад, такі, як: "Яка назва найбільшої річки у Європі?". Як бачимо, саме speeded strategy decisions дозволяють оцінювати можливість відтворення не лише інформації, що була вивчена; у той же час вони стосуються не лише інформації, яка ще не була відтворена. Якщо індивід не сумнівається у тому, що знає відповідь, то його speeded strategy decision буде мати високий відсоток ствердності. Це дає змогу поділяти інформацію в пам'яті індивіда на ту, яку індивід може відтворити одразу після запитання, та ту, яку він точно знає, проте потребує часу для її відтворення.

Окрім запропонованої класифікації метакогнітивних суджень, існують ще й інші, які керуються критеріями, відмінними від об'єкта оцінки суджень. Так, метакогнітивні судження поділяються також на target-based (керовані ціллю) та cue-based (керовані стимулом). Перший вид суджень спирається на ціль, тобто на саму інформацію, яку потрібно запам'ятати чи відтворити. Другий вид суджень спирається на стимул, який використовує індивід для відтворення інформації. Так, Шварц у своєму дослідженні зазначає, що цільова інформація є важливим елементом для групи суджень, що виникають у процесі вивчення матеріалу, тоді як певні стимули є важливими саме для суджень, що виникають у процесі відтворення інформації [15]. Як бачимо, ця класифікація збігається з попередньою, незважаючи на те, що вона використовує інший критерій поділу суджень на групи.

Як бачимо, назви метакогнітивних суджень подані англійською мовою. Це пов'язано із тим фактом, що розглянута тема на цей момент не є досить глибоко вивченою та поаналізованою у вітчизняній літературі. За винятком досліджень Карпова, Холодної, Савіна, та кількох інших науковців, на пострадянському просторі не існує літератури про метапам'ять ані українською, ані російською мовами. До того ж, у вищезгаданих джерелах використовуються англійські

назви метакогнітивних суджень. Це може завадити точності передачі інформації дослідниками цієї теми та ускладнити сприйняття для читача. Саме тому автор цієї статті вважає доцільним запропонувати еквіваленти назв метакогнітивних суджень українською мовою. Отже, надалі у наших дослідженнях ми будемо керуватися такими назвами метакогнітивних суджень:

- JOL – судження про вивчене;
- EOL – судження про легкість вивчення;
- paired-associate JOLs – судження про вивчення методом парних асоціацій;
- ease-of-recognition judgments – судження про легкість ідентифікації;
- free-recall JOLs – судження про легкість відтворення;
- speeded strategy decisions – термінові судження про наявність знання;
- FOK – відчуття знання;
- tip-of-the-tongue judgments – судження “на кінчику язика”;
- target-based judgments – судження, керовані ціллю;
- cue-based judgments – судження, керовані стимулом.

Висновки та перспектива для подальших досліджень

Отже, метакогнітивні судження є надзвичайно ефективним методом моніторингу пам’яті. Метакогнітивні судження поділяються на різні види залежно від часу, коли вони виникають, та від аспекту пам’яті, який вони оцінюють. Детальне знання про кожен із існуючих видів суджень дозволить дослідити їх зв’язок із засвоєнням інформації, розробити стратегію коректування процесу навчання, та, як наслідок, підвищити ефективність процесу запам’ятовування. Саме тому, можемо припустити, що дослідження у цій галузі можуть привести до вагомих для науки результатів.

Література:

1. Величковский, Б. Когнитивная наука: Основы психологии познания. – Том 1. – Москва, 2006.
2. Волошина В. О. Особливості метакогнітивних суджень студентів та їхній взаємозв’язок із самооцінкою/Студентські наукові записки. Серія “Соціально-політичні науки”/[укл. А. І. Рибак]. – Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2011. – Вип. 3. – С. 241-255.
3. Максименко, С., Соловієнко, В. Загальна психологія. – Київ: МАУП, 2000.
4. Савін, Є. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии. – Смоленск: Универсум, 2005.

5. Arbuckle, T. Y., & Cuddy, L. L. (1969). Discrimination of item strength at time of presentation. *Journal of Experimental Psychology*, 81, 126-131.

6. Begg, I., Duft, S., Lalonde, P., Melnick, R., & Sanvito, J. (1989). Memory predictions are based on ease of processing. *Journal of Memory & Language*, 28, 610-632.

7. Bjork, R. A. (2008). *The Handbook on Metamemory and Memory*. East Sussex: Psychology Press.

8. Brown, R., & McNeill, D. (1966). The “tip of the tongue” phenomenon. *Journal of Verbal Learning & Behavior*, 5, 325-337.

9. Dunlosky, J., & Bjork, R. A. (Eds.). (2008a). *A handbook of metamemory and memory*. Hillsdale, NJ: Psychology Press.

10. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *Am Psychol*: 34: 906-911.

11. Groninger, L. D. (1979). Predicting recall: The “feeling-that-I-will-know” phenomenon. *American Journal of Psychology*, 92, 45-58.

12. Hart, I. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56, 208-216.

13. Nelson, T. O., and Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). New York: Academic Press.

14. Reder, L. M. (1987). Selection strategies in question answering. *Cognitive Psychology*, 19, 90-138.

15. Schwartz, B. L. (1994). Sources of information in metamemory: Judgements of learning and feelings of knowing. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1(3), 357-375.

16. Wahlheim, C. N. (2011). Predicting memory performance under conditions of proactive interference: Immediate and delayed judgments of learning. *Mem Cogn*, 39: 827-838.

Смерічевський Е. Ф.

КУЛЬТУРА В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ І ФУНКЦІЇ

У статті розглядається місце та роль культурної проблематики в психологічній науці, досліджуються її соціальні функції та детермінанти.

Ключові слова: культура, етноси, нації, соціальні детермінанти культури.

В статье рассматривается место и роль культурной проблематики в психологической науке, исследуются ее социальные функции и детерминанты.

Ключевые слова: культура, этносы, нации, социальные детерминанты культуры.

This article researchers place and role of the cultural problematics in the psychological science, its social functions and determinants researchers.

Keywords: culture, ethnoses, nations, social determinants of culture.

Однією з актуальних проблем сучасної психології є питання аналізу зв'язку між культурою як феноменом та психічними процесами, станами людини, її свідомістю, мисленням та ін. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – розкрити дефініцію, обсяг та зміст поняття “культура”. Завдання роботи – викласти наукову психологічну літературу, в якій доводиться багатофункціональний зв'язок культури з психологічним розвитком людини і суспільства.

В статті використані як вітчизняні, так і іноземні джерела з цієї проблематики, зокрема, цю проблему вивчали Т. Е. Рагозіна, Т. Г. Стефаненко, М. Херсковіц, Я. Щепанський, Г. Тріандіс, К. Леві-Строс, Ф. Боас, С. А. Токарев, Р. Бенедикт, Лур'є, Ф. Ніцше, М. Коул, Л. Леві-Брюль, Г. Г. Шпет, В. Б. Іорданський та ін.

Якщо окинути єдиним поглядом шлях, пройдений словом “культура”, зазначається в сучасній літературі, то він постане перед нами як процес екстенсивного розвитку терміна за рахунок набуття ним

все більшого числа різних відтінків. Так, у своєму історично першому значенні (III ст. до н. е.) латинське слово “культура” означало обробку, догляд, обробіток, міцно пов’язуючи культуру з матеріальною, практичною діяльністю людей – зі сферою землеробства. Але вже в I столітті до н. е. Цицерон розуміє під культурою “обробіток душі” (*cultura animi*), моральне виховання, культивування розумових здібностей. Тим самим, друге значення, що закріпилося за словом “культура” в результаті його перенесення з однієї сфери (матеріальної) в іншу (духовну), на багато століть вперед зв’язало культуру з діяльністю духовною, моральною, розумовою [5, с. 20].

У зв’язку з цим, пише Т. Е. Рагозіна, не можна не відзначити досить цікавий факт: уже в античності складаються два крайніх смислових полюси, два значення терміна “культура”, з самого початку ніби окреслюючи межі та можливий діапазон його майбутніх значень, якими належить збагатитися терміну “культура” і які будуть мати, по суті справи, проміжний, між цими крайніми значеннями, характер. Надзвичайно важливим і вартим уваги тут є також те, що зміст терміна “культура”, перебуваючи ще в зародковій фазі свого становлення, вже володіє понятійним потенціалом, бо імпліцитно містить у собі (хай і в нерозвиненому вигляді) загальну експозицію поняття “культура” [5, с. 20-21].

Надалі поняття “культура” починає активно розроблятися у філософській літературі, починаючи з другої половини XVII століття. Одна з найважливіших тем, які хвилювали європейську громадську думку епохи Просвітництва, була представлена проблемою пізнання “природи” людини і її “сутності”. Суть життєво насущних теоретичних пошуків зводилася до з’ясування того, як має бути влаштоване суспільство, щоб воно максимально відповідало “природі” людини. Роздуми на ці теми якраз і стають тим благодатним ґрунтом, на якому народжується поняття культури: вирішуючи практично значуще для себе завдання вироблення ідеалів суспільного розвитку, філософи виявилися буквально змушені у зв’язку з цим зайнятися пошуками сутності історії, завдяки чому в оборот наукової думки вводиться проблематика специфіки буття людини в історії, що і стало відправним пунктом формування філософського поняття культури. З цього моменту уся подальша доля поняття культури виявляється міцно пов’язана з вирішенням цього центрального для всього Нового часу питання [5, с. 21-22].

Народження філософського поняття культури якраз і стало результатом усвідомлення якісної відмінності історичного буття людей

як світу, створеного людиною, від природи як світу, у своєму існуванні незалежної від людини і його діяльності. Широко поширений до цього часу в суспільній свідомості латинський термін *cultura* виявився найбільш підходящим засобом для вираження філософської ідеї культури саме тому, що в латинській мові слово *cultura* (обробіток, обробка ґрунту) за своєю суттю спочатку було протилежне слову *natura* – природа [5, с. 22].

Крім того, становлення поняття культури відбувалося не тільки по лінії осмислення антитези “культура – натура”, а й по лінії “культура – цивілізація”. Мислителі XVII-XIX століть, зайняті пошуками сутності історії та її періодизації, змушені були в зв’язку з цим використовувати як синонім поняття культури також поняття цивілізації [лат. *civilis* цивільний, громадський], позначаючи ним вищу стадію розвитку суспільства. Використання терміна культура в значенні цивілізації було важливим кроком на шляху вироблення універсального поняття культури: завдяки ототожненню культури з рівнем суспільного розвитку її характеристики вперше стали поширюватися на суспільство в цілому [5, с. 20].

Пройшовши шлях свого історико-філософського розвитку, на сьогодні культура – це механізм психічної саморегуляції, який змінює в людині перш за все світогляд – систему цінностей, систему поглядів, систему норм соціальної поведінки і принципів буття в соціумі, систему мотивацій вчинків.

Науковцями доведено, що рівень психологічної культури залежить від рівня розвитку людини і суспільства. Історично в рівень розвитку завжди входило вміння управляти психікою і розвивати її. Ця частина духовної культури називається психологічною культурою. У психології психологічна культура – це сукупність наявних в індивіда, групи або етносу уявлень про психіку, використовувані форми регулювання та розвитку психіки [1, 113].

Носіями, володарями психокультури можуть бути різні суб’єкти: особистість, група (вікова, професійна та ін.), етнос, соціум. Відповідно, психологічна культура особистості – це характерні для певної людини закономірності психіки, форми її регулювання та розвитку [1, 114]. При тому поняття психологічної культури знаходиться в одному ряду з такими поняттями, як культура праці, культура побуту, культура поведінки, культура спілкування, фізична культура, культура виховання, культура лікування.

У зв’язку з цим виділяють структуру психологічної культури: психологічна культура почуттів та емоцій; психологічна культура

пізнання та інтелекту; психологічна культура волі і саморегуляції; психологічна культура свідомості та самосвідомості; психологічна культура самовдосконалення і саморозвитку особистості.

Американський культурантрополог М. Херсковіц (1895-1963) стверджував, що “культура – це частина людського оточення, створена самими людьми” [6, с. 18].

Як довели науковці, психологічна культура особистості формується в умовах значного впливу психологічної культури як етносу в цілому, так і різних психологічних субкультур, що увійшли до її складу.

Спеціалісти в цій галузі психології стверджують, що нормативні канони психологічної культури особистості не можна вивчати без співвіднесення з конкретною соціальною групою, яка відрізняється, перш за все, способом життя, ціннісними орієнтаціями, правилами і стереотипами поведінки.

Так, М. Аргайл пише про те, що “ці характеристики соціальної групи обумовлюють норми регулювання та розвитку психіки. Соціокультурні традиції суспільства, характерний спосіб (стиль) життя, рівень розвитку соціуму, психологічна культура особистості – усі ці явища тісно взаємопов’язані і взаємообумовлені. Їх ізольований розвиток або спрямована модифікація без урахування взаємозв’язків неможливі” [2, с. 120].

Етнопсихологи теж вивчають елементи духовної культури. Тому “пересаджування” психологічної культури з однієї спільності в іншу, пишуть вони, в усякому разі без відповідної модифікації та адаптації приречене на неуспіх. А. Г. Асмолов пише: “Приміром поширене в цей час у деяких соціальних групах європейських країн освоєння буддистської культури саморегуляції навряд чи буде успішним і глибоким без одночасного цілісного прийняття властивих буддизму принципів саморозвитку та самовдосконалення особистості, оскільки ці принципи вступають у конфлікт з формує компонентом психологічної культури європейських етносів, що на рівні окремої особистості призводить до напруження як внутрішнього, так і в міжособистісних стосунках” [3, с. 271-272]. Так, фахівці в галузі психологічної антропології цікавляться в першу чергу способами соціалізації дітей у різних народів. Роблячи вплив на соціальну поведінку, культуру визначає лише поведінка, яку А. Г. Асмолов називає соціотипічною поведінкою особистості. Це та поведінка, яка, висловлюючи типові програми цієї культури і регулюючи поведінку в стандартних для цієї спільності ситуаціях, звільняє індивіда від прийняття індивідуальних рішень. Оскільки “соціотипічну поведінку придігнано до певного способу

життя, вона дає збій тоді, коли людина стикається з нестандартною ситуацією, зокрема потрапляє в іншу культуру” [3, с. 102].

А. Г. Осипов вважав, що всі регулятори соціотипічної поведінки можна об’єднати поняттям “традиція”. Використовуючи його, ми виходимо з того, що в останні десятиліття в світовій науці все виразніше простежується тенденція розуміти під традицією більш широке, ніж раніше, коло явищ і процесів. Так, на сьогодні трактування змісту традиції розширилось за рахунок включення в неї стійких для культури (стереотипних) форм поведінки, тобто звичаїв, тоді як раніше існувала тенденція зарахувати категорії “традиція” і “звичай” до різних сфер життя: традицію – до духовної сфери життя суспільства, а звичай – до сфери спостережуваної поведінки. Відповідно в етнопсихології традиції вивчаються, передаються з покоління в покоління особливості ставлення людини до світу – цінності, інтереси, “переконавання, моральні норми, які є базою для його рішень і дій. А як звичаї – стійкі форми або стереотипи поведінки [7].

Соціальні психологи, які проводять порівняльно-культурні дослідження, охоплюють більш широке коло явищ, їх хвилює, як елементи культури відбиваються у свідомості людей, “існують в їх головах” [1, с. 18]. У другій половині ХХ століття ні в кого не викликає сумніву, що основним чинником, що лежить в основі міжетнічних відмінностей психіки, є культура, навіть якщо враховувати багатозначність цього поняття. Але культура не тільки багатоаспектна, але й багатофункціональна. Серед безлічі виконуваних нею функцій однієї з найважливіших”є регулятивна функція, яка так чи інакше визначає поведінку людей. Не випадково зроблено застереження про різну міру регуляції поведінки культурою: існують значні міжкультурні і міжособистісні розходження щодо індивідуалізації поведінки, співвідношення його реактивних і активних компонентів. Крім того, як цілком справедливо зазначає Ю. М. Лотман, “для суспільства існують зовсім не всі вчинки індивіда, а лише ті, яким у цій системі культури приписується деяке суспільне значення” [4, с. 297]. Американський психолог Г. Тріандіс, в цілому погоджуючись з визначенням культури Херсковіца, як предмет етнопсихології навіть виділяє суб’єктивну культуру. Суб’єктивною культурою він називає характерні для кожної культури засоби, за допомогою яких її члени пізнають створену людьми частину людського оточення: те, як вони категоризують соціальні об’єкти, які зв’язки між категоріями виділяють, а також норми, ролі і цінності, які вони визнають своїми. Видається правомірним також погляд О. А. Осипова, згідно з яким між трьома поняттями

існує “певна співвіднесеність по вертикалі: поняття “культура” є як більш загальним щодо традиції, а традиція, своєю чергою, більш загальною щодо звичаю” [7]. “Традиція кожної культури має цілісний характер і являє собою складну систему взаємопов’язаних між собою” елементів – звичаїв, цінностей, норм, ідеалів, переконань, які є регуляторами поведінки людини. Доступніше за все для етнологічного та етнопсихологічного вивчення вироблені культурою моделі доведення – звичаї, безпосередньо проявляються в поведінці її окремих членів. І навіть не всі звичаї, а ті з них, які лише зовні “оформляють” загальнолюдські інваріантні моделі поведінки [7].

Фахівці-психологи впевнені, що дотримуючись певних звичаїв, можна їсти за столом або сидячи на долу, використовувати численні столові прилади або тільки власні руки, домагатися безшумного пережовування їжі або плямкати, як це робили гості в китайських будинках, щоб показати, що їжа смачна. Можна навіть на якийсь час, наприклад під час посту, утримуватися від їжі або її деяких видів. Але альтернативного способу поведінки – не їсти взагалі – не існує.

Утім, піст як утримання від їжі належить вже до іншого типу звичаїв, у яких стереотипізації піддаються не тільки зовнішні аспекти поведінки, а, за словами А. К. Байбурина, “стереотипізується як план вираження, так і план змісту”, і особливості культури виявляються в глибинній структурі стереотипу поведінки. Такий звичай є багатокомпонентним явищем і, безпосередньо регулюючи поведінку членів спільності як стереотип, нерозривно пов’язаний з іншими елементами традиції [7].

Вчені дослідили, що в російському селі істотну роль відігравали “помочи”: який складається з багатьох різнорідних елементів – господарсько-трудового, побутового, фольклорного, ритуального характеру – “звичай, у центрі якого – спільна неоплачувана праця селян для акордного завершення якого термінового етапу робіт в окремого господаря”. У XIX столітті “помочи” були поширені по всій Росії і застосовувалися для багатьох видів робіт: жнив (дожинки), косовиці, будівництва нових хат, перевезення лісу, заготівлі квашеної капусти (капустки) і т. ін. Всі види допомогти склалися з повсюдно повторюваних, хоча і з деякими варіаціями, елементів: а) запрошення господарем помічників, б) збору учасників, в) трудової діяльності, яка зазвичай супроводжувалася піснями, жартами, іграми, тобто не відокремлювалася чітко від святкової частини і, як правило, завершувалася традиційним ритуалом, г) пригощення учасників, д) гуляння.

Хоча “помочи” “представляли собою цілком закінчений і цілісний звичай, що виділяється у самосвідомості етносу в самостійне явище”, у них відбивалися й інші елементи традиції: колективістські цінності російської культури, перш за все, цінність самої громади – “світу” “як основи і передумови існування людини; моральні норми, що існували в російській громаді: а) норма милосердя – “абсолютно безоплатні (тобто без неодмінного частування) “помочи” громади окремому члену її при особливо несприятливих для нього обставин (пожежа, хвороба, вдівство, сирітство, падіж коня) були за селянськими етичними нормами обов’язковими”, б) норма рівності, що виявляється в почергових помочах, “які виробляються послідовно у всіх учасників” [7].

Саме дослідження таких елементів традиції, як цінності і норми, набуло широкого поширення в сучасній етнопсихології. Але при розгляді традиції як структури взаємопов’язаних елементів першорядна увага останнім часом приділяється особливостям тієї або іншої культури, які “пронизують” всі її елементи і проявляються в поведінці її членів. Такий підхід характерний для численних спроб знайти одну або кілька стрижневих особливостей або “вимірів” культури [7].

Психологів перш за все цікавить соціально-психологічна причина різноманітності культур. Французький етнолог К. Леві-Строс називає цей фактор бажанням відрізнятись від своїх сусідів, розвиваючи оригінальний стиль життя.

Л. І. Анциферова стверджує, що психологічна культура має такі компоненти:

1. Презентативний компонент утворює комплекс уявлень про природу психіки, її можливості, закономірності функціонування; стереотипи сприйняття, розуміння, інтерпретації психічних феноменів, у тому числі індивідуальних особливостей психіки. Він включає в себе також уявлення про вплив на особистість соціуму, групи, сім’ї, уявлення про психічне здоров’я, психічних розладах і захворюваннях [1, 210-212]. Наприклад: поведінка індивідів, звичаї та обряди, інтеграція в культуру.

Л. І. Анциферова виділяє також складові презентативного компоненту:

– подання про психіку взагалі, про її Універсал, природу, про статеві та вікові відмінності психіки;

– представлення про групові особливості психіки: етнічні, професійні, властиві референтній групі і т. ін.;

– уявлення про власну психічну індивідуальність. Джерелами наповнення презентативного компонента є: власний досвід, буденні

знання, отримані із спілкування, наукові знання, засвоєні організовано і неорганізовано. У нього входять також міфологічні уявлення про психічні явища, індивідуальні особливості психіки, ілюзії, забобони.

2. Регулятивний компонент включає в себе способи контролю над психічними станами, процесами, функціями, способи психічної регуляції поведінки, діяльності, пізнання, спілкування, прийоми відновлення рівня функціонування психічних процесів, методи корекції особистості, окремих психічних якостей, профілактики та усунення психічних розладів, лікування психічних захворювань, методи збереження психічного здоров'я.

Регулятивний компонент психологічної культури особистості в роботах Л. І. Анциферової представлений еталонами та нормами, яким надається статус обов'язкових. Відхилення від норм контролюється з різним ступенем жорсткості. Це в першу чергу відноситься до еталонів психологічної саморегуляції. У суб'єкта, що належить до тієї чи іншої спільності людей, складаються власні еталони психологічної культури, культуральні установки.

Вони формуються під впливом еталонів, прийнятих у цій спільності, але містять індивідуальні модифікації, що виникають під впливом мікросоціуму та особистого досвіду, особистісних та індивідуальних особливостей.

3. Формуючий компонент утворюють цілі, принципи і методи розвитку психіки, традиції її розвитку та вдосконалення. У формуючому компоненті найважливіше значення мають ціннісні орієнтації на вдосконалення психіки, вибір кращої моделі будови і функціонування психіки.

Ціннісні орієнтації, оцінки, очікування, моделі можуть бути усвідомлені й не усвідомлені. Вони історично й етнічно обумовлені. Кожен етнос має свої доміанти в цьому компоненті психологічної культури, наприклад: європейські етноси – інтелектуальний розвиток, Індія, Китай, Японія – вдосконалення саморегуляції, арабський Схід – комунікативна компетентність, мистецтво спілкування, Давня Греція – гармонізація психіки в цілому [1, с. 19-20].

Як вже зазначалося, саме на ранніх етапах розвитку людства поведінка індивідів жорстко регулювалося за допомогою звичаїв і обрядів, у результаті чого досягався високий ступінь їх інтеграції в культуру. Але й сучасні культури “суперорганічні”: їхні члени приходять і йдуть, а вони залишаються більш-менш стабільними.

Необхідно зазначити, що існують різні точки зору на зв'язок між культурою і етносом. Багато дослідників вважають, що кордони куль-

тури та етносу не ідентичні. З одного боку, однакові елементи культури можна виявити в різних народів. З іншого боку, кожен етнос може включати дуже несхожі елементи культури – українці живуть у Луганській і Львівській областях, але наскільки різні їхні оселі, костюми, пісні і танці. На це можна відповісти, що культура – не набір, а система певним чином взаємопов’язаних елементів. Ми не можемо знайти двох різних етносів з абсолютно однаковими культурами [7].

Т. Г. Стефаненко пише, що необхідно також мати на увазі, що в системі понять, прийнятої в етнології, під культурою часто розуміється вся та спільність, яка становить цей етнос. При такому розумінні культура охоплює всі прояви соціальної життєдіяльності без поділу на сфери господарства, політики, соціальних відносин і культури у вузькому сенсі слова. Іншими словами, термін “культура” має на увазі суспільство в цілому і навіть расу в цілому [6, с. 19-20]. Відтепер культуру вже неможливо було пов’язувати тільки з індивідуальними здібностями людини, так само як і ототожнювати з якоюсь особливою сферою життя суспільства.

Т. Г. Стефаненко також вказує на те, що біля витоків етнопсихології в США стоїть Ф. Боас, який приніс на американський континент ідеї В. Вундта. У Колумбійському університеті у Боаса вчилися багато відомих американських етнологів, але в працях його учнів від ідей Вундта дуже скоро залишилося тільки прагнення виявити зв’язок між внутрішнім світом людини і культурою. Однак у своїх дослідженнях вони не відмовилися від використання психологічних концепцій, звернувши особливу увагу на класичний психоаналіз З. Фрейда, а згодом і на ідеї К. Юнга, Е. Фромма, К. Хорні, А. Маслоу. У результаті зародилася теорія “Культура і особистість”, що зайняла простір між культурною антропологією і психологією [6, с. 32].

Початок розробки теорії “Культура і особистість” належить Р. Бенедикт (1887-1948), у якій вона висунула ідею про фундаментальні відмінності між культурами.

У своїх ранніх роботах Р. Бенедикт практично ототожнює культуру і особистість, стверджуючи, що культура – це особистість суспільства.

Прихильники “абсолютизму навпаки” розглядають культури як рівні й однакові. А цей напрямок має в етнопсихології назву – універсалізму.

Прихильники універсалізму дотримуються концепції єдності психіки для людських істот всюди на Землі, враховуючи історико-культурну специфіку питання, яке ставлять перед собою дослідники – це

взаємообумовленість культури і психіки людини, щоб наблизитися до розуміння поведінки людини в будь-якій культурі.

Концепцію Л. Леві-Брюля (1857-1939) зазвичай називають гіпотезою про якісні відмінності між первісним і сучасним мисленням [7].

Таким чином, знайомство з цією проблемою в її історико-психологічному форматі дозволяє нам зробити декілька висновків: по-перше, культура – це іманентний механізм розвитку соціальної форми живої матерії; по-друге, культура формує соціум і людину і, своєю чергою, формується ними; по-третє, актуальність розглянутої проблематики не викликає сумніву і потребує свого подальшого дослідження

Література:

1. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к изучению личности // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2.
2. Аргайл М. Психология счастья: Пер. С англ. – М., 1990.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – С. 258-272.
4. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII-XIX века). – СПб. : Искусство, 1992.
5. Рагозина Т. Э. Культура: исторические судьбы и понятия // Філософія культури: Мова. Рациональність. Освіта. Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції 20 квітня 2012 року / Під наук. Редакцією к. філос. н. Давидова П. Г. – Донецьк: ДонІЗТ, 2012. – С. 20-23.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М. : Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999. – 320 с.
7. <http://www.allbest.ru>.

Твердоступ-Бельчікова О. В.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядається проблема становлення професійної самосвідомості в студентів у сучасній психології. Викладено уявлення зарубіжних та відчизняних вчених щодо проблематики цієї теми. Наведено аналіз самосвідомості особистості.

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, Я – концепція, свідомість, особистість.

В статье рассматривается проблема становления профессионального самосознания у студентов в современной психологии. Изложены представления зарубежных и отечественных ученых по проблематике данной темы.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное сознание, Я – концепция, сознание, личность.

The article considers the problem of the formation of student's professional consciousness in the modern psychology. The ideas of foreign and native scientists about given problem are stated.

Keywords: self-consciousness, professional consciousness, I – conception, consciousness, personality.

Однією з актуальних проблем теоретичної та практичної психології є проблема становлення професійної самосвідомості. Це виводить на проблему необхідності соціально – психологічної підготовки особистості студента до опанування ним професійної самосвідомості та отримання свого місця у соціумі. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – подати концепцію самосвідомості людини, як вона представлена в сучасній науці. Завдання роботи – показати особливості становлення професійної самосвідомості у студентів.

Проблему свідомості та компонентів, які визначають структуру самосвідомості, в історії та теорії психології розглядало багато вчених. Проблему становлення професійної самосвідомості в студентів активно розглядали автори: Б. Д. Паригін, В. Д. Брагіна, П. А. Шавір, Л. М. Мітіна, Е. А. Клімов, С. В. Москаленко та ін.

© Твердоступ – Бельчікова О. В., 2012

Окрім цього, розвиток професійної самосвідомості в процесах самопізнання, професіоналізації особистості, її професійного становлення досліджувались в рамках психології праці (Е. А. Клімов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков, В. Ю. Щегурова та ін.), психології особистості (А. Г. Асмолов, В. С. Мерлін, Л. М. Мітіна, К. К. Платонов, В. А. Сонін та ін.), вікової та педагогічної психології (Е. Ф. Зеер, А. Б. Каганів, М. А. Подимов, М. С. Пряжніков, А. Р. Фонарьов та ін.), акмеології (С. Агапов, А. А. Бодальов, А. О. Деркач та ін.). Проблема становлення професійної самосвідомості аналізувалась у школярів (А. М. Бритвихінім, Ю. П. Вавіловим, П. А. Шавір), учнів ПТУ (М. Ф. Гейджаном, В. Н. Обносовим), студентів ВНЗ (І. Д. Багаєвою, Е. М. Бобровою, С. П. Будниковою, Л. І. Захаровою, Л. В. Кандибович, П. В. Лебідчук, Т. К. Піддубною та ін.). У рамках акмеології отримують подальший розвиток теоретичні положення про “Я – концепцію” суб’єкта діяльності, яка є системою його уявлень щодо свого місця в цьому світі, своєї “особистої позиції”, обумовленої смисловими та ціннісними орієнтаціями [12, с. 29-30].

Так, до структури самосвідомості за Л. С. Виготським входить: 1) нагромадження знань про себе, ріст, їх зв’язаність та обґрунтованість; 2) їх поглиблення, психологізація (поступове входження в образ уявлень про особистий внутрішній світ); 3) лінія інтегрування (усвідомлення себе як єдиного цілого); 4) розвиток усвідомлення своєї індивідуальності; 5) розвиток внутрішніх моральних критеріїв при оцінюванні себе, своєї особистості; 6) лінія, яка пов’язанна з розвитком індивідуальних особливостей самосвідомості [4, с. 230-231].

Проблему самосвідомості в психології також розглядав І. С. Кон разом з такими поняттями, як “самоусвідомлення”, “образ Я” та “установки”. Розглядаючи самосвідомість, “Образ Я” як соціальну настанову, І. С. Кон вважав, що самосвідомість – це багатограний феномен, котрий включає “три компоненти:

Когнітивний – знання про себе, уявлення про себе та свої якості;

Афективний – оцінка цих якостей і пов’язаних з ними почуттів самолюбства та самоповаги;

Поведінковий – практичне ставлення до себе, похідне від попередніх двох компонентів, готовність до дій стосовно об’єкта” [7, с. 63].

На думку І. С. Кона, вказані компоненти становлять трирівневу модель “Образу Я”, де її нижчий рівень опановують неусвідомлені, наявні тільки в переживанні установки, які традиційно асоціюються в психології з “самопочуттям” та емоційним ставленням до себе.

Вище розташовані усвідомлення та самооцінка окремих властивостей та якостей. Далі ці особисті самооцінки складаються у відносно цілісний образ. Врешті сам цей “Образ Я” вписується в цілісну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов’язаних з усвідомленням особистістю своєї життєдіяльності та засобів, необхідних для досягнення цих цілей [7, с. 72-73].

На думку Л. М. Мітіної, професійне становлення є достатньо складним, довгим, достатньо рухомим, багатоплановим та інколи суперечливим процесом, у якому можна виділити чотири стадії [9, с. 28-38].

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої, коментує С. В. Москаленко, означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, опанування або присвоєння нової соціальної ролі, професійної поведінки, перелаштування особистості, її сумління. До того ж усі ці зміни викликають психічну напруженість особистості, а перехід від однієї стадії до іншої спричиняє суб’єктивні та об’єктивні труднощі, міжособистісні та внутрішньо-особистісні конфлікти [8, с. 30]. Можна стверджувати, доповнюють загальну думку фахівці, що “зміна стадій ініціює нормативні кризи професійного становлення” [6, с. 37].

У вітчизняній психології в цілому розробляється проблема професійної “Я – концепції” як сукупності уявлень суб’єкта про свою життєву позицію, перспективах та цінностях у контексті здійснення обраної професійної діяльності [11, с. 51-60]. Особливе значення при цьому має дослідження процесу формування “Я – концепції” професіонала, виявлення умов та особливостей розвитку особистісного потенціалу професіонала [12, с. 32].

С. В. Москаленко на матеріалі наукових досліджень вчених згруппувала в єдину систему концепцію самосвідомості у вітчизняній психології. Так, професійна самосвідомість розглядається в науці як усвідомлення людиною своєї належності до деякої професійної групи (Б. Д. Паригін); як пізнання і самооцінка професійних якостей та ставлення до них (В. Д. Брагіна); як вибіркова діяльність самосвідомості особистості, підпорядкована завданням професійного самовизначення; як усвідомлення себе суб’єктом своєї професійної діяльності (П. А. Шавір); як усвідомлення себе людиною в кожній з трьох складових простору праці: у системі своєї професійної діяльності, у системі спілкування й у системі своєї особистості (Л. М. Мітіна). При цьому, пише С. В. Москаленко, кожен компонент у структурі самосвідомості можна розглядати з точки зору динаміки – протікання та розгортання процесу; з точки зору результативності – появи та на-

явності певного продукту. У когнітивному компоненті професійного самоусвідомлення психологи з необхідністю відрізняють процес самоусвідомлення та його результат – систему знань про себе, індукований в образ “образ Я” як професіонала (Л. М. Мітіна). Очевидно, що подібні інтерпретації терміна “професійність – самосвідомість” не суперечать один одному, а швидше взаємодоповнюють, відображують різні аспекти цього широкого поняття [12, с. 32].

Як зазначають вчені, проблема формування професійного самоусвідомлення нерозривно зв’язана з проблемою професіоналізації особистості, становлення професіонала. Е. А. Клімов підкреслює, що про професію стосовно певної людини можна говорити тільки тоді, коли ця професійна діяльність “визнається за професію власною самосвідомістю цієї особи” [7, с. 52].

Дослідники зазначеної проблеми вважають, що процес професійного становлення тісно пов’язаний зі сценарієм життя. Про це пишуть А. Г. Белов та С. В. Москаленко. Так, вони виділяють такі сценарії розвитку дорослої людини: індивідуальний, особистий, професійний. Якщо індивідуальний розвиток значною мірою пов’язаний із біологічними чинниками, а особистісний – з психологічними особливостями, то професійний розвиток залежить від соціально – економічного стану. Ці три сценарії становлять, на думку вчених, унікальну “траєкторію розвитку “через те, що всі вони розвинені не однаково” [12, с. 32].

Вчені розглядають становлення самосвідомості через призму його суцільної ментальності, умов та джерел розвитку професіонала, рефлексії, диференціації, типажів – стереотипів.

В. С. Мухіна та С. В. Москаленко вважають, що з точки зору ментальності особистість, яка входить у професійну діяльність, змінює своє ставлення до світу, до сприйняття, до мислення, до поведінки, які за характером та якістю стають професійними. Професійна ментальність включає у свою структуру мотиваційні компоненти, систему ціннісних орієнтацій, професійні та соціальні установки [13, с. 53].

Своєю чергою, Д. А. Григор’єв виділяє професійне суспільство як умову та джерело розвитку професіонала, що задає загальні норми діяльності, які визначають культурні засоби та предмет діяльності. Основним механізмом, який обумовлює становлення професіонала, додає С. В. Москаленко, є рефлексія людиною тих або інших форм особистого існування як професіонала. І кожен етап професіонала характеризується тим чи іншим способом осмислення та рефлексії. Д. А. Григор’єв також вказував, що при становленні людини як діяча, ключовими стають

диференціація, відділення самого себе як діяча від інших позицій, зайнятих людиною. Наступний етап характеризується вже іншою лінією осмислення, рефлексії: “Я як діяч – інші діячі” [5, с. 9-20].

З точки зору А. Р. Фонарьова процес професійного становлення аналізується й у зв’язку з формами психологічної діяльності. Так, виділяються дві форми психологічної діяльності і, як наслідок, професійного становлення – індивідуальна та особиста. Для індивідуальної форми становлення професіонала, пише вчений, характерне прагнення до зберігання укладених норм і дій. Особиста регуляція визначається руйнацією старих способів та засобів діяльності, стосунків, які виникають, активним прагненням до нових смислів, які потребують нового рівня психологічної регуляції [17, с. 104-109].

Своєю чергою, Т. К. Піддубна вказує, що процес професіоналізації розглядається не тільки як процес позитивно спрямований, що перебуває в особистісному й професійному рості, до нагромадження нових знань, умінь і трансформації старих (колишніх), але і як суперечливий, різноспрямований процес. У своєму дослідженні автор показала, що інтеграція професійних знань у студентів не завжди призводить до якісно нового рівня розвитку професійної самосвідомості й, щобільше, може породжувати та спричиняти критичні періоди в його розвитку, що проявляються в зниженні особистісного компонента в його структурі [15, с. 129]. Як доповнює цю думку С. В. Москаленко, важливим у процесі професіоналізації є облік змісту інформації, що становить зміст процесу навчання на тому або іншому рівні підготовленості суб’єкта діяльності. Спроби більш раннього використання деякої інформації призводять до збільшення дезадаптації суб’єкта до вимог діяльності [12, с. 33].

У розробку цієї концепції також додається ідея типажу. Так, В. Ф. Петренко стверджує, що в процесі формування професійної самосвідомості особливу зацікавленість являють типажі – стереотипи як одна з форм соціального стереотипу, що являються схематизованим уявленням про тип особистості особи, характерних для деяких спільнот. У дослідженнях В. Ф. Петренка професійний типаж – стереотип – це персоніфікований образ самої професії, або, інакше кажучи, узагальнений образ типового професіонала. На його думку, типаж – це схематизоване уявлення про особистість, характер і способи поведінки людини. Будучи засобом категоризації іншої людини, соціальний стереотип може виступати й еталоном самосвідомості. У психології широко практикується міні-тест: “Хто ти?”. Передбачається, що відповідь на це питання дозволяє вибудувати низку

суб'єктивно значущих, домінуючих категоризацій в усвідомленні людиною свого "Я". При цьому професійна належність виявляється, як правило, тією візитною карткою, яку людина пред'являє, щоб охарактеризувати себе іншому або собі. Як приклад, В. Ф. Петренко відзначає, що якщо запропонувати людині, для якої професійна діяльність є провідною, відіграє велике значення у житті, оцінити свій образ "Я" і образ людини її професії, ці описи будуть близькі. Тобто, образ "Я" буде виписувати образ професійного "Я". Це демонструє включеність образу професії в образ "Я". Образ "Я" є особистісно значущим для суб'єкта, у тому числі й для професії, інакше кажучи, образ професії передбачає частину характеру, здібностей людини. Можливість ідентифікації передбачає також наявність психологічної близькості. Але треба відзначити, що цей процес зустрічний, і професія "шліфує" характер людини, вигострюючи ті або інші грані, закінчує свою думку В. Ф. Петренко [14, с. 133-143].

С. В. Москаленко вважає, що професійна самосвідомість – інтегральна характеристика особистості, що поєднує різноманіття уявлень про себе як професіонала. Розвиток професійної самосвідомості – новий рівень розвитку самосвідомості, ще один його виток, який передбачає не тільки засвоєння нового блоку інформації, але й вихід на розвиток структур пізнання й формування детермінованої цим новим рівнем структур пізнання картини світу. Структура професійної самосвідомості, пише вона, являє собою взаємодоповнююче сполучення трьох підструктур: когнітивної, афективної й поведінкової. Змістовні характеристики кожної підструктури (Я – розуміння, Я – взаємини і Я – поведінки) необхідно, на її думку, розглядати в контексті предметної діяльності. Компоненти самосвідомості знаходяться в обмеженій єдності й утворюють цілісний образ "Я". Усвідомлення й адекватна оцінка свого "Я" забезпечують стійкість і стабільність функціонування людини як суб'єкта діяльності, конструктивність і дієвість професійної самосвідомості [12, с. 43].

В. В. Столін розглядає афективний компонент професійної самосвідомості як сукупність трьох видів взаємин:

1) ставлення до системи своїх професійних дій, до цілей і завдань, які професіонал ставить перед собою у своїй діяльності, до засобів досягнення цих цілей; до оцінки результатів своєї роботи;

2) ставлення до системи міжособистісних взаємин, у які вступає людина у своїй професійній діяльності;

3) ставлення до своїх професійно значущих якостей і в цілому до своєї особи професіонала, оцінки рівня своєї особистісної й профе-

сійної компетентності й відповідності своєму власному ідеальному Я – образу професіонала [10, с. 79].

Одним з найважливіших понять, пов'язаних з афективною підструктурою професійної самосвідомості, є поняття самооцінки. Зв'язок самооцінки з самосвідомістю підкреслював С. Л. Рубінштейн: "Самосвідомість людини не дана безпосередньо в переживаннях, вона є результатом пізнання, для якого потрібне усвідомлення реальної обумовленості своїх переживань. Вона може бути більш-менш адекватна. Самосвідомість, включаючи те або інше ставлення до себе, тісно пов'язана й з самооцінкою. Самооцінка людини істотно обумовлена світоглядом, що визначає норми оцінки"[16, с. 58].

Л. М. Мітіна, розглядаючи процес формування професійної самосвідомості вчителів, наголошує на вивченні характеристик, властивих окремим етапам цього процесу, а також на можливості цілоспрямованого формування професійної самосвідомості за допомогою психологічних засобів. Автор доходить висновку, що причиною значного числа труднощів вчителів є недостатнє володіння ними прийомами самоаналізу, самооцінки й саморегуляції. Дослідження дозволило виділити і виокремити рівні розвитку професійної самосвідомості [11, с. 150].

Так, низький рівень професійної самосвідомості, на думку науковця, характеризується усвідомленням і самооцінкою вчителем лише окремих властивостей і якостей, які складаються в недостатньо стійкий образ, що детермінує, як правило, неконструктивну поведінку й педагогічну взаємодію. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості, вважає Л. М. Мітіна, обумовлюється тим, що цілісний образ вчителя вписується в загальну схему його ціннісних орієнтацій, пов'язаних з усвідомленням цілей своєї професійної діяльності й засобів, необхідних для їхнього конструктивного досягнення. Дослідження показало, що більшість вчителів (73%) виявляють низький рівень розвитку професійної самосвідомості [2; 3; 12, с. 43].

У своїй роботі С. В. Москаленко вказує на те, що знання про себе, про свої особисті й професійні якості, адекватна оцінка своєї професійної компетентності в налагоджуванні ефективної міжособистісної взаємодії, а також виникаюче на основі цих знань і самооцінювання емоційно-ціннісне ставлення до себе, детермінують поведінковий компонент професійної самосвідомості.

Образ "Я" як суб'єкта власне професійної діяльності починає формуватися в процесі професійного навчання.

Таким чином, аналіз наукової літератури із зазначеної проблематики дозволяє нам зробити низку висновків.

По-перше, у сучасній науковій психології всебічно розкрито концепцію і теорію самосвідомості взагалі та професійної самосвідомості, зокрема.

По-друге, вітчизняні психологи розробили методологічну структуру дослідження цієї проблеми.

По-третє, актуальність розглянутої нами проблеми не викликає сумніву і потребує подальшого свого наукового вивчення.

Література:

1. Агапов В. С. Становлення Я- Концепції особистості особи : теорія й практика / В. С. Агапов. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психологія життєвих ситуацій : учеб. посібник допомога/ Л. Ф. Бурлачук, Л. Ф. 10. Коржова. – М. : Ріс Зростає. пед. агентство агенція,агенцію, 1998. – 263 с.
3. Високов І. Е. Порівняльний аналіз схематичної й категоріально-признакової організації знань / І. Е. Високов // Психологічний журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 35-44.
4. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собр. соч. – Т. 3. – Москва, 1983. – 297 с.
5. Григор'єв Д. А. Визначення поняття “професіонал” як основа підґрунтя проектування процесу професіоналізації / Д. А. Григор'єв // Проблеми проектування утвору утворення, освіти, утвори в роботах аспірантів ИПИ РАО за 1994 р. – Москва, 1995. – С. 9-20.
6. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста / под ред. В. Ю. Иконникова, В. И. Подшивалкина. – Кишинев, 1997.
7. Клімов Е. А. Психологія професіонала / Е. А. Клімов. – М: Изд – В “Институт практичної психології”, Воронеж: НПО “ МОДЭК “, 1996. – 400 с.
8. Кон И. С. Открытие “Я”. – М. : Политиздат, 1978.
9. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
10. Мітіна Л. М. Психологічний супровід супроводження вибору професії : науч.-метод. посібник допомога / Акад. пед. і соц. наук, Моск. психол.-соц. ін-т; [Л. М. Мітіна та ін.]; під ред. Л. М. Мітіної / Л. М. Мітіна. – М. : МПСИ : Флінта, 1998. – 179 с.
11. Мітіна Л. М. Психологія професійного розвитку вчителя / Л. М. Мітіна; Акад. пед. і соціал. наук. – М. : психол.-соціал. ін-т, 1998. – 200 с.
12. Москаленко С. В. Особенности развития образа “Я-професіонал” у студентів у процесі навчання в вищі: дис. психол. наук / С. В. Москаленко. – Белгород, 2007. – 174 с.

13. Мухіна В. С. Проблеми генезиса особистості / В. С. Мухіна. – М., 1985. – 156 с.
14. Петренко В. Ф. Семантичний аналіз професійних стереотипів / В. Ф. Петренко // *Вопроси психології*. – 1986. – № 3. – С. 133-143.
15. Піддубна Т. К. Когнітивний компонент самосвідомості в процесі професіоналізації : учб. посібник / Т. К. Піддубна. – Белгород : Вид-во БелГУ, 2000. – 129 с.
16. Станкін М. И. Професійні здібності педагога : акмеологія виховання та навчання : кн. для вчителів шкіл, преп. сред. спец. и висш. учб. заведений / М. И. Станкін; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ін-т. – М. : Флінта, 1998. – 363 с.
17. Фонарьов А. Р. Професійна діяльність як сенс життя та акме професіонала / А. Р. Фонарьов // *Світ психології*. – № 2. – 2001. – С. 104-10.

Федоренко С. В.

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті наявні результати дослідження емоційно-мотиваційних чинників виникнення комп'ютерної залежності серед студентської молоді.

Ключові слова: комп'ютерна залежність, Інтернет-залежність, адиктивна поведінка.

В статье представлены результаты исследования эмоционально-мотивационных факторов возникновения компьютерной зависимости среди студенческой молодежи.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, Интернет-зависимость, аддиктивное поведение.

In article the results of research of emotion and motivational factors of formation students' computer addiction are presented.

Keywords: computer addiction, Internet-addiction, addictive behavior.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави розглядати комп'ютерну та Інтернет-залежність як нехімічну залежність [3; 11].

Позитивний вплив комп'ютерних технологій на стимулювання продуктивних, творчих функцій інтелектуальної діяльності людини досліджували І. Ф. Аршава, Ю. Д. Бабаєва, О. Є. Войскунський, І. В. Кузнецова, Я. О. Пономарьов, М. Л. Смульсон, К. М. Шоломій. Дослідженню проблеми негативних наслідків комп'ютеризації, пов'язаних з Інтернет-залежністю, інформаційними перевантаженнями, формуванням деструктивного образу світу, присвячені роботи Н. М. Бугайової, Т. М. Вакуліч, М. Гріфітс, Н. В. Чудової, К. Янг. Дослідженням діагностичних критеріїв Інтернет-залежності займалися зарубіжні автори: О. Є. Войскунський, І. Голдберг, О. М. Рейлі, К. С. Янг.

Комп'ютер постає, з одного боку, як допоміжний засіб знаходження, передачі, збереження інформації, розвивальний та навчальний посібник, а з іншого – розважальний механізм, який починає залягувати з неймовірною силою. У більшості випадків дослідження

феномена комп'ютерної залежності проводиться у підлітковому віці, тоді як, частіш за все, комп'ютерну залежність напрацьовують та помічають у студентські роки, де молодь вже починає створювати сім'ї, працювати, і постає мета професійного зростання. Неконтрольоване й нераціональне використання Інтернет-ресурсів студентами спричиняє неуспішність у навчанні, порушується соціальна адаптація, стає важко знаходити спільну мову і теми з іншими людьми, перестають турбувати такі соціально значущі речі, як кар'єра, робота, сім'я.

У статті ми намагатимемося відповісти на такі важливі питання, як: Які емоції та емоційні стани здатні спонукати молодь все частіше користуватися інформаційними ресурсами? Які незадоволені потреби можуть призвести до адикції у Мережі?

Організація та результати дослідження. Експериментально-дослідною роботою було охоплено 286 осіб, віком від 18 до 26 років юнацького віку серед студентів I-III курсів, 120 жінок та 166 чоловіків, на базі таких вищих навчальних закладів: Міжнародний університет розвитку людини “Україна” (м. Хмельницький), Інститут соціології, психології та управління (м. Київ), Національний університет харчових технологій (м. Київ), Київський національний університет будівництва та архітектури (м. Київ), Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв).

Процедура констатувального експерименту складалася з таких етапів. На першому етапі діагностики за методикою “Інтернет-залежність” К. Янг виявлено групи осіб, які мають адикцію – дійсні адикти – 50 осіб (%), ті, що мають ймовірність появи комп'ютерної залежності – потенційні адикти – 13 осіб (%). Ймовірність визначено за п'ятибальним показником тесту “Інтернет-залежність” К. Янг [8], що наближається до критичної межі показника комп'ютерної залежності. За результатами цього тестування було визначено, що на 5 запитань позитивно відповіли 28 осіб, на 6 запитань позитивно відповіли чотирнадцять чоловік, на 7 запитань відповіли 5 чоловік, на 9 запитань відповів один досліджуваний.

Ми зіставили кількість осіб на технічних та гуманітарних спеціальностях і з'ясували, що потенційних адиктів 46% осіб на технічній формі спеціальності, 53% осіб – на гуманітарних, з дійсною адикцією на технічних спеціальностях – 58% осіб, на гуманітарних – 42% осіб. Так, було з'ясовано, що на гуманітарних спеціальностях адиктів майже однакова кількість, як і на технічних спеціальностях.

Зіставлення отриманих даних за методикою “Інтернет-залежність” К. Янг [10] та розробленою нами анкетою дозволило нам виявити такі зв'язки між наявністю комп'ютерної залежності та її показниками.

Таблиця 1. 1.
Аналіз компонентів мети проведення в Інтернеті осіб
юнацького віку з адиктивними проявами N=50

Мета проведення за комп'ютером	Кількість осіб	%
Ігри	35	70
Порносайти	4	8
Качання музики, фільмів	25	50
Перегляд фільмів	20	40
Пошук інформації для навчання, роботи	36	72
Інтернет-спілкування / Сайти знайомств	35	70

Отже, мета проведення часу в Інтернеті дійсних адиктів: інформація для навчання чи роботи (72%), ігри (70%), Інтернет-спілкування та сайти знайомств (70%).

Мета анкетування виявлення емоційно-мотиваційних причин виникнення комп'ютерної залежності за показниками: тривалість перебування за комп'ютером; загальне відчуття під час гри на комп'ютері; мета роботи на комп'ютері і. т. п. Отримана інформація допомогла з'ясувати деякі чинники комп'ютерної залежності. Дані аналізу показників анкетування подані у таблицях: 1. 1., 1. 2., 1. 3., 1. 4.

Таблиця 1. 2
Аналіз компонентів привабливості ігор в Інтернеті осіб
юнацького віку з адиктивними проявами N=50

Мета проведення за комп'ютером	Кількість осіб	%
Азарт	14	28
Поліпшення настрою	20	40
Відключення від реального світу	15	30
Втеча від проблем	18	36
Втеча від самотності	7	14
Можливість позмагатись, стати лідером	25	50

Отже, в основному, привабливість комп’ютерних ігор адикти вбачають у: можливості позмагатись, стати лідером (50%), піднесеному настрої (40%), втечі від проблем (36%). Додатково отримані ще інші відповіді: “вбити час”, “використати вільний час”, “відволіктись”, “можливість грати у команді”.

Таблиця 1. 3
Аналіз назв ігор в Інтернеті осіб юнацького віку
з адиктивними проявами (N=50)

Назва ігри	Кількість осіб	%
Call of Duty	30	60
Need for Speed	10	20
Lineage	6	12
Half Life	26	52
Warcraft	33	66
Starwars	8	16

Так, отримані дані свідчать про використання адиктами частіше таких ігор, як: Warcraft (“Видуманий Всесвіт”) (66 %), Call of Duty (60%), Half Life (“Період напіврозпаду”) (52%). Гра Warcraft (“Видуманий Всесвіт”) побудована в стилі фентезі, а гра Half Life (“Період напіврозпаду”) більш у стилі трилеру (за романами Стівена Кінга). Гра Call of Duty (“Службовий обов’язок”) побудована на тему Другої світової війни, коли гравець сприймає те, що відбувається з ним, очима головного героя, що сприяє більшому зануренню у гру.

Таблиця 1. 4.
Аналіз вибору сайтів в Інтернеті осіб юнацького віку
з адиктивними проявами (N=50)

Назва сайту	Кількість осіб	%
Живой Журнал	3	6
В контакте	38	76
Facebook	4	8

Таким чином, адикти частіше за все обирають сайт “В контакте” (76%). Додатково названі такі види сайтів: “google”, “nvidia”, “youtube”, “nigma”, “garena.ru”, “madfanboy.com”, “ex.ua”, “aion”, “wasm.ru”.

За даними анкетування частота роботи за комп’ютером в адиктів займає більше половини вільного часу – 15 осіб (30%) чи увесь віль-

ний час – 35 осіб (70%). Так, тривалість перебування за комп'ютером сягає від 4 до 15 годин у 26 осіб (52%), 1-3 години – у 24 осіб (48%).

Так, за результатами анкетування осіб, які схильні до появи комп'ютерної залежності, виявлені додатково ще такі чинники комп'ютерної адикції: неможливість зайняти лідируюче становище насправді або страх обіймати позицію лідера, потреба це здійснити у віртуальному світі; бажання знайти співбесідника або друга можливість, уникнути навколишніх та проблем, пов'язаних з ними, за допомогою відключення від реального світу у формі: комп'ютерних ігор, Інтернет-спілкування.

Проведення цього анкетування доповнювалось додатковими методиками з метою якісного аналізу причин виникнення адикції.

На другому етапі дослідження нашим завданням було визначити за обраними методиками емоційні причини цього явища. З цією метою використали такі методики:

Методика для діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка [6].

Методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона [6].

Методика “Емоційна спрямованість” Б. І. Додонова [2].

Використання Методики для діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка [6] дозволило визначити такі зв'язки між емоційно-мотиваційними чинниками та рівнем проявів комп'ютерної залежності (Таблиця 2).

Статистична достовірність отриманих даних обчислювалася нами шляхом використання коефіцієнта рангової кореляції Пірсона [4], оскільки розподіл вибірки є нормальним. Усі статистичні розрахунки велись за допомогою програмованих засобів, а саме – програми Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), версії 17. 0 [7], [8].

Таблиця 2

Показники психічних станів у залежних та незалежних осіб за Методикою діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком) [6] N=286

Психічні стани	Незалежні N=223			Дійсні адикти N=50			Потенційні N=13		
	Рівні			Рівні			Рівні		
	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Тривожність	2	2,2	66	54	36	10	31	23	46,1
Фрустрація	3,5	18	78,4	56	22	22	46,1	31	23

Агресивність	14	64	22,4	22	66	12	23	38,4	31
Ригідність	7	21	72,1	10	68	22	7,6	46,1	38,4

За даною методикою з'ясували, що підвищені показники мають дійсні адикти з агресивності, тривожності, фрустрації та ригідності.

На високому рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем тривожності, фрустрації, ригідності. Дані результати на рівні високої статистичної значущості ($p \leq 0,01$). У випадку кореляційного зв'язку між рівнем агресивності, – результати статистично значущі на рівні тенденції.

Таблиця 2. 1

Статистична значущість кореляційних зв'язків рівнів адикції та емоційних чинників у констатувальному експерименті $N=286$

Компонент	Кореляція за r-Пірсоном	Рівень статистичної значущості (p)
Тривожність	0,850	$p \leq 0,01$
Фрустрація	0,591	$p \leq 0,01$
Агресивність	0,123	$0,05 < p \leq 0,1$
Ригідність	0,269	$p \leq 0,01$

Наступним етапом дослідження стало проведення Методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона [6].

Отримані результати подано у Таблиці 3.

Таблиця 3

Показники рівнів самотності у залежних та незалежних осіб за Методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона у % [5] $N=286$

Незалежні $N=223$			Дійсні $N=50$			Потенційні $N=13$		
Рівні			Рівні			Рівні		
Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
9	6,27	84,7	60	24	16	38	31	31

За цією методикою з'ясували, що підвищені показники мають дійсні адикти (60% осіб).

На високому рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем самотності та адикції ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3. 1
Статистична значущість кореляційних зв'язків рівнів адикції та самотності у констатувальному експерименті N=286

Компонент	Кореляція за r-Пірсоном	Рівень статистичної значущості (p)
Самотність	0,857	$p \leq 0,01$

Для більш якісного аналізу емоційних чинників виникнення адикції ми провели Тест-анкету “Емоційна спрямованість” Б. І. Додонова [2]. Порівнявши показники рейтингу емоційних переживань у дійсних, потенційних адиктів та незалежних осіб, звели середнє значення (Таблиця 4).

За цими показниками у групі незалежних та адиктів виявлено відмінність між емоціями: пугнічні, глоричні, альтруїстичні. За нашим дослідженням, прагнення перемагати, самостверджуватися, мати славу, визнання мають велике значення в житті і є спонукальним чинником, що спрямовує адиктів до Інтернету.

З метою з'ясування мотиваційних чинників виникнення Інтернет-залежності ми провели такі методики:

Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. А. Леонтєва [5].

Методика діагностики спрямованості особистості А. Басса [1].

Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб [9].

Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. А. Леонтєва [5], призначений для дослідження наявності життєвих цілей, особливостей Локус-контролю особистості. Результати за цією методикою подані в Таблиці 4.

Так, за зіставленням результатів, отримано високі бали за шкалою “Цілі” у комп'ютерно-залежних студентів – 46 % осіб. За інтерпретацією субшкал, результати в осіб з адикцією свідчать про те, що плани у половини цих людей мають реальну опору в теперішньому і підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. За шкалою “Процес” мають високі бали дійсні адикти – 40% осіб, потенційні адикти – 61,5% осіб. Вони сприймають своє життя як цікавий, емоційно насичений смислом процес. За шкалою “Результативність життя, або задоволеність самореалізацією” мають високі бали особи з дійсною адикцією – 48% осіб, з потенційною адикцією – 53,8% осіб.

Таблиця 4

Середнє значення емоційних переживань адиктів та незалежних осіб за Методику “Емоційна спрямованість” Б. І. Додонова [2]

Показники у %	Назва емоцій										
	Комунікативні	Пугливі/пугливіччі	Глоричні	Практичні	Гедоністичні	Альтруїстичні	Аквізитивні	Романтичні	Гностичні	Естетичні	
Дійсні адикти	18	16	14	14	12	10	8	4	2	2	
Потенційні адикти	7,7	23	15,3	15,3	15,3	1	1	15,3	1	7,7	
Середній бал	12,8	19,5	14,6	14,6	13,6	5,5	4,5	9,65	1,5	4,85	
Місце	5	1	2	3	4	7	9	6	10	8	
Незалежні	14	9,4	7,17	17	12,5	17	2,69	4,45	4,45	11,2	
Місце	3	6	7	1	4	2	10	8	9	5	

Результати свідчать про те, що в осіб з адикцією відчуття задоволеності самореалізацією має половина респондентів. За шкалою “Локус контролю-Я” (Я-хазяїн життя) високі бали отримано у 54% осіб з дійсною адикцією і 61,5% потенційних адиктів, що за інтерпретацією субшкал означає, що вони вважають себе сильними особистостями, які володіють свободою вибору для того, щоб побудувати своє життя. За шкалою “Локус контролю-життя” високі бали мають 42% осіб з дійсною адикцією та 61,5% осіб з потенційною адикцією, що свідчить про їх переконання, які вони можуть контролювати своє життя.

Так, особливості показників відрізняються у осіб з комп’ютерною залежністю від результатів у респондентів без адикції тільки у кількісному значенні. Окресленості поняття “смысл життя” та потреби навчитись контролювати своє життя, приймати рішення та втілювати їх у життя потребує половина осіб із залежністю.

Так, особливості показників відрізняються в осіб з комп’ютерною залежністю від результатів у респондентів без адикції тільки у кількісному значенні. Окресленості поняття “смысл життя” та потреби навчитись контролювати своє життя, приймати рішення та втілювати їх у життя потребує половина осіб із залежністю.

Таблиця 4. 1
Показники факторів смисложиттєвих орієнтацій
та аспектів локусу контролю у залежних та незалежних осіб в
дослідженні у % N=286

Фактори смисложиттєвих орієнтацій та аспектів Локусу контролю	Незалежні N=223			Дійсні адикти N=50			Потенційні N=13		
	Рівні			Рівні			Рівні		
	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
Цілі	57,4	38,1	4,5	46	52	2	46,1	53,8	-
Процес	63,7	33,6	2,7	40	56	4	61,5	30,7	7,7
Результат	67,7	28,2	4,03	48	46	6	53,8	46,1	-
Локус контролю-Я	60,5	30,9	8,5	54	40	6	61,5	30,7	7,7
Локус контролю-Життя	63,2	33,1	3,6	42	52	6	61,5	30,7	7,7

На високому рівні статистичної значущості виявлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем шкал “Цілі”, “Процес”, “Результативність життя, або задоволеність самореалізацією”, “Локус контролю-Життя” та рівнем адикції ($p \leq 0,01$) (Таблиця 4. 2).

За Методикою діагностики спрямованості особистості А. Басса [1] з'ясовані найвищі показники в адиктив за фактором “спрямованість на себе”: у дійсних адиктив – 60% осіб, у потенційних адиктив – 61,5% осіб (Таблиця 5).

Таблиця 4. 2
Статистична значущість кореляційних зв'язків рівнів адикції
та факторів смисложиттєвих орієнтацій
у констатувальному експерименті N=286

Компонент	Кореляція за r-Пірсоном	Рівень статистичної значущості (p)
Шкала “Цілі”	0,302	$p \leq 0,01$

Шкала “Процес”	0,169	$p \leq 0,01$
Шкала “Результат”	0,156	$p \leq 0,01$
Шкала “Локус контролю-Я	0,712	Не значимий кореляційний зв’язок $p > 0,1$
Шкала “Локус контролю-Життя”	0,154	$p \leq 0,01$

Отже, за результатами діагностики з’ясовано, що, у першу чергу, адикти мають явну спрямованість на власну особистість, свої почуття і переживання, тоді як незалежні на перше місце ставлять діяльність. Так, чинником адикції з’ясовано спрямованість на себе, що становить змістовний аспект життя, тоді як для незалежних змістом життя є діяльність.

Виявлено наявність позитивного кореляційного зв’язку між показниками спрямованості та адикції на рівні високої статистичної значущості ($p \leq 0,01$) за допомогою кореляції за r -Пірсоном (0,233).

За Методикою задоволеності основних потреб визначено, що в дійсних адиктів частково незадоволені потреби у визнанні – у 72% осіб, потреби в самовираженні – у 44% осіб, які повністю незадоволені ще у 44% осіб, соціальні потреби – у 56% осіб, у безпеці – 66% осіб, матеріальні – 60% осіб; частково незадоволені в потенційних адиктів – потреби у визнанні – у 69,2% осіб, потреби в самовираженні – у 54% осіб, соціальні потреби – у 46,1% осіб, у безпеці – 54% осіб, матеріальні – 69,2% осіб; у незалежних осіб задоволені потреби: у визнанні – у 68,6% осіб, у безпеці – у 71,3% осіб,

Таблиця 5

Показники спрямованості за Методикою діагностики спрямованості особистості А. Басса [1] залежних та незалежних осіб у констатувальному експерименті у % N=286

Незалежні N=223			Дійсні N=50			Потенційні N=13		
Рівні			Рівні			Рівні		
Я*	С	Д	Я	С	Д	Я	С	Д
28,2	30	42	60	16	24	61,5	15,4	23

Примітка*: Я – спрямованість на себе, С – спрямованість на спілкування, Д – спрямованість на діяльність матеріальні потреби – 58,2% осіб, соціальні – 62,3% осіб, в самовираженні – 67,7% осіб.

Таблиця 6
Показники ступеня задоволеності головних потреб
у залежних та незалежних осіб в дослідженні N=286

Головні потреби	Незалежні N=223			Дійсні адикти N=50			Потенційні N=13		
	Бали			Бали			Бали		
	ЗД	ЧНЗ	НЗ	ЗД	ЧНЗ	НЗ	ЗД	ЧНЗ	НЗ
Матеріальні	58,2	11,6	30	22	60	18	23	69,2	7,7
У безпеці	71,3	4,4	24,2	24	66	10	38,4	54	7,7
Соціальні	62,3	10,3	27,3	30	56	14	46,1	46,1	7,7
У визнанні	68,6	7,6	23,7	6	72	22	-	69,2	30,7
У самовираженні	67,7	16,6	15,7	12	44	44	15,4	54	30,7

Примітка: ЗД – задоволені потреби, ЧНЗ – частково незадоволені потреби, НЗ – незадоволені потреби.

Таким чином, за даними показниками між адиктами та незалежними особами виявлено відмінність між показниками потреб у визнанні, безпеці та самовираженні, що є причинами виникнення комп'ютерної залежності у респондентів. Представлено високу статистичну значущість між показниками задоволеності потреб (матеріальні, у безпеці, у визнанні, самовираженні) та рівнем адикції за допомогою кореляції за r-Пірсона (Таблиця 6. 1).

Таблиця 6. 1
Статистична значущість кореляційних зв'язків рівнів адикції
та задоволеності основних потреб у констатувальному
експерименті N=286

Потреби	Кореляція за r-Пірсона	Рівень статистичної значущості (p)
Матеріальні	0,153	p≤0,01

У безпеці	0,154	$p \leq 0,01$
Соціальні	0,169	$p \leq 0,05$
У визнанні	0,301	$p \leq 0,01$
У самовираженні	0,410	$p \leq 0,01$

Результати статистично значущі між соціальними потребами та рівнем адикції ($p \leq 0,05$).

Порівнявши показники рейтингу актуальних основних потреб у дійсних, потенційних адиктів та незалежних осіб, звели середнє значення (Таблиця 6. 2).

Отже, ми дослідили, що основні потреби адиктів такі: досягти визнання – на першому місці, мати співбесідників – на другому місці, бути зрозумілим – на третьому місці, мати вплив – на четвертому, знайти справу – на п’ятому місці та ін., тоді як у незалежних осіб за рейтингом головні потреби мають таку структуру: знайти справу – на першому місці, бути зрозумілим – на другому місці, прагнення до нового – на третьому місці, забезпечити собі майбутнє – на четвертому місці, мати вплив – на п’ятому місці тощо. Так, причинами виникнення комп’ютерної залежності є: бажання визнання навколишніми, бути ними визнаним і прийнятим у соціальне середовище; потреба віднайти напрямок справи чи діяльності, яка захоплюватиме індивіда.

Таблиця 6. 2
Середнє значення рейтингу актуальних потреб адиктів та незалежних осіб за Методикою діагностики рівня задоволеності основних потреб [9] N=286

Назва потреб	Показники %	Дійсні адикти
Досягти визнання	16	16
Мати теплі стосунки	4	4
Забезпечити майбутнє	6	6
Заробляти гроші пугнічні	2	2
Мати співбесідників	22	22
Стабілізувати стан	2	2
Розвиток здібностей	2	2
Матеріальний комфорт	10	10
Майстерність	2	2
Без неприємності	2	2
Прагнення нового	2	2
Мати вплив	10	10
Кушлати речі	2	2
Знайти справу	10	10
Бути зрозумілим	14	14

Місце	Неза- лежні	Місце	Середній бал	Потен- ційні адикти
14	2,7	1	19,5	23
8	3,6	11	2	-
4	8,5	10	3	-
9	3,6	12	1	-
11	3,1	2	18,5	15
15	1,3	13	1	-
10	3,6	7	4,85	7,7
6	4,5	6	5	-
12	3,1	14	1	-
13	3,1	15	1	-
3	10	8	4,85	7,7
5	8	4	12,5	15
7	4,5	9	4,85	7,7
1	23,7	5	8,85	7,7
2	16,6	3	14,5	15

Висновки. Таким чином, підсумовуючи результати нашого діагностичного дослідження, доходимо висновку, що емоції, переживання яких призводить до більш частого користування інформаційними ресурсами і виникнення адикції є: азартне відчуття, піднесений настрій, який з'являється під час знаходження у Мережі; тривожність, стан фрустрації при вирішенні реальних проблем; відчуття самотності. Нами з'ясовано, що молодь, яка прагне проводити свій вільний час в Інтернеті, спрямована на задоволення таких потреб: бажання позмагатись один з одним, самоствердитись, стати лідером; бажання уникнути навколишніх та проблем; потреба знайти співбесідника або друга; бажання визнання і прийняття навколишніми; потреба у самовираженні.

У зв'язку з отриманими даними, планується проведення корекційної роботи з молоддю. З метою подолання почуття самотності, фрустрації та тривожності до корекційної програми додали напрямок розвитку комунікативних здібностей, навичок групової взаємодії; корекцію емоційного стану та розуміння своїх почуттів, завданням якої є викорінення бар'єрів, що перешкоджають продуктивним конструктивним діям. Для пошуку змістовності смислу життя (робота, навчання, одностіжки, родина тощо) та уміння ставити цілі у житті уведено напрямок розвитку мотиваційної сфери. Важливим завданням є реструктурування мотивів поведінки, зміна хибних мотивів на дійсні, соціально значущі.

Література:

1. Барабанщикова Т. А., Рыжкова А. Н. Психологические методики изучения личности: практикум / Под ред. проф. А. Ф. Ануфриева. – М. : Ось-89, 2007. – 304 с.
2. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 21-23.
3. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. – СПб. : Речь, 2007. – 190 с.
4. Кутейников А. Н. Математические методы в психологии. – СПб. : Речь, 2008. – 172 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-изд. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
6. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А. О. Прохоров. – М. : ПЕРСЭ, 2004. – 176 с.
7. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.
8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
9. Столяренко Л. Д. Основы психологии: практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/д: Феникс, 2008. – 686 с.
10. Янг К. С. Диагноз Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.
11. Marks I. Behavioural (non-chemical) addictions // British J. Addict. - 1990, V. 85. – P. 1389-1394. <http://www.blackwell-ynergy.com/doi/abs/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x>.

Фофанова Л. В.

ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ ХХІ СТОЛІТТЯ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ

У статті розглядається взаємозв'язок між освітою і культурою в межах глобальних процесів соціокультурної трансформації, інформатизації і соціально-психологічних наслідків.

Ключові слова: освіта, культура, людство, свідомість, психологічні наслідки, модернізація освіти.

В статье рассматривается связь между образованием и культурой в рамках глобальных процессов социокультурной трансформации, информатизации и социально-психологические последствия.

Key words: education, culture, mankind, consciousness, psychological impacts, modernization of education.

This article researches relation between education and culture in the framework of global process of social cultural transformation, information and social – psychological impacts.

Ключевые слова: образование, культура, человечество, сознание, психологические последствия, модернизация образования.

ХХІ сторіччя – це епоха глобальної соціокультурної трансформації людства. Усі сфери людського життя знаходяться у цій динаміці. Тому однією з актуальних проблем соціально-психологічної рефлексії педагогіки ХХІ сторіччя є розвиток освіти і педагогіки, тобто категорія “розвиток” в освіті і педагогіці фіксує одночасно і процес, і результат. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – довести необхідність модернізації освіти як імперативу сучасної системи навчання і виховання. Завдання – виокремити людський чинник у цих процесах.

Цими проблемами переймаються у всьому світі. Так, в Україні В. І. Кушерець пише про “Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій”; у Росії Г. О. Новичкова – про “Методологічні підходи педагогічної антропології”; Т. Г. Первиль – про “Принципи модернізації освіти”; Т. М. Михеєва – про “Технології особистісно-орієнтованого педагогічного процесу”; Т. А. Колосовська – про “Формування

крос-культурної компетентності майбутніх вчителів”; Т. В. Єжова – про “Теоретичні засади проектування педагогічного дискурсу”; С. В. Єгоренкова – про “Системний підхід до моделювання педагогічного процесу”; З. М. Шейко і Ю. П. Богуцький – про “Роль культурно-освітніх основ у еволюції інформаційної цивілізації” і т. ін.

Одним із парадигмальних напрямків розвитку сучасної світової освіти є необхідність сформувати її не тільки як механізм “перетворення знання у вартість”, а як формування освіти як культурної технології життя. Ще К. Маркс казав, якщо культура не керується, а розвивається стихійно, вона здатна залишити після себе пустелю. Наші українські дослідники В. М. Шейко і Ю. П. Богуцький з цього приводу пишуть, що “освіта – феномен культури, канал її трансляції і чинник розвитку – не зводиться лише до інтелектуальних аспектів, а виступає загальнокультурною умовою освічення людини як індивідуальності, розвитку її духовних сил і здібностей. Освіченість – це важливий елемент у процесі формування справді культурного способу задоволення особистістю різних потреб, вибору гідного стилю життя” [12, с. 259].

У сучасних умовах розвитку людства освіта і культура ще більшою мірою потребують одне одного: освіта має набувати культурної динаміки. Російські дослідники зазначають: “...стикаючись з освітою, ми жадаємо зустрічі з культурою, а виявляємося віч-на-віч зі знанням” [4, с. 52].

Фахівці вважають, що “неоднозначність змісту поняття “освіта” актуалізується, коли фіксується її багатограність, інтегративність і багатоаспектність. Ця ситуація виявляється в тому, що все наполегливіше виділяється культурний зміст освіти... Освіта має свій внутрішній зміст – дія, процес створення, виникнення образу. Корінь слова стає “коренем” явища освіти: утворити людину – це означає надати їй образ. Саме цей, свій власний зміст, знаходить освіта в педагогічній думці. Тобто “інтенцією тут стає не жорстка орієнтація на знання, а особистісне творче розуміння” [12, с. 259]. Це говорить про те, що дослідники в центр освітньої культурогенези ставлять особистість. “Якщо освіта подає зміст целеспрямованого формування особистості, то її сутністю є виховання, яке формує особистість для конкретного суспільства” [5, с. 5]. “В свою чергу, – продовжує свою думку О. І. Кириков, – процесуальний бік освіти виступає як навчання. В новій соціальній реальності освіта сприяє адаптації людини до іншої оцінки культури, виробленню специфічного підходу до усталених традицій і цінностей, знайденню своєї ніші у світі, що трансформується, епохи другого накопичення капіталу... інакше ка-

жучи, виховання людини – це виховання розумних потреб. Всіляке практичне і теоретичне знання, стереотипи і дії відіграють роль цінностей в соціальному... й історичному сенсі за умов, якщо вони на-полегливо і цілоспрямовано передаються... людині, котра є об'єктом виховання” [5, с. 5].

Освіта, відірвана від культури, також як і некерована культура, дуже небезпечна. “У цьому сенсі, – пишуть дослідники, – справедливе твердження, що освіта є такою ж системою життєзабезпечення, як і суспільне виробництво” [12, с. 258].

Освіта – це один з каналів трансляції культурних цінностей через століття. Збереження людського потенціалу своєї культури в усі часи вважають самозбереженням не тільки на етнічному рівні, але й на державному.

Виховуючи людину, освіта підіймає її до “образу” ідеалу з її індивідуальними здібностями і можливостями, внутрішніми резервами особистості. “Роль в суспільстві освіти, – пишуть дослідники цієї проблеми, – полягає в соціалізації та інкультурації його членів, тобто залучені до культури. Вона має забезпечувати передачу тих видів знань і досвіду, ціннісних орієнтирів, які слугуватимуть опорою новому поколінню в подальшому соціокультурному житті. Вбачається, що освіта також бере участь і в здійсненні інших функцій культури – пізнавальної і комунікативної. Саме в процесі освіти молода людина відкриває для себе закони розвитку природи, суспільства, людської особистості. Комунікативна функція культури без освіти навряд чи була б ефективною, тому що комунікація через освіту здійснюється більш спрямовано, ніж через мистецтво або засоби масової інформації” [12, с. 258].

Освіта у будь-якому суспільстві – це механізм його розвитку, здатності до конкурентності і стабільності. Тому завдання освіти є і, мабуть, завжди буде підготовка людського потенціалу як у культурному, так і в психологічному сенсі. Російські дослідники пишуть, що головна функція освіти – це “систематичне навчання й виховання членів суспільства, орієнтоване на оволодіння певними знаннями (насамперед, науковими), ідейно-моральними цінностями, уміннями, навичками, нормами поведіння, зміст яких визначається соціально-економічним і політичним ладом суспільства, рівнем його матеріально-технічного розвитку” [5, с. 168].

Кожна держава сучасного світу розглядає освіту як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. Причому сучасний світ здійснює соціокультурну трансформацію, і це – головна, визначна парадигма розвитку освіти, яка готує до глобальної трансформації перш за все

суб’єктів цієї глобальної динаміки – людей, їх свідомість, їх здатність усвідомити події, які відбуваються в навколишньому світі. Глобальні процеси на фундаментальному рівні залежать від людської цивілізації, здібностей і якостей особистості, що формуються в освіті – культурній освіті. Сьогодні вже всі розуміють, що людину виховують не колектив, а культура. Тому культура повинна пронизати наскрізь всю освіту, пройти через свідомість усього суспільства.

Освіта – це спосіб життя і шлях у майбутнє не тільки окремих людей, а й цілих народів, етносів і держав. Сучасне людство трансформується в інформаційне суспільство – об’єктивну стадію всесвітньо-історичного прогресу і критерій інтелектуального розвитку людства. У 2000 році країнами Великої вісімки була прийнята “Окінавська хартія”, у якій викладена загальна програма вступу людства в майбутнє сторіччя і побудови інформаційного суспільства. В Окінавській хартії було зроблено заяву про те, що країни, які не встигнуть стати на шлях цього глобального розвитку, можуть бути аутсайдерами світового прогресу і навіть втратити свій суверенітет. Але в самих засадах науково-технічного прогресу лежить дуже серйозна освіта – найефективніший шлях формування менталітету нації, революційної наукової культури, які тільки і здатні історично зберегти спадковість життя в цивілізаційному розвитку людства, тільки в освітніх практиках формуються навички прогресивної науково-соціальної творчості нового транзитивного цивілізаційного простору. Така соціальна функція освіти.

Велика роль, функція і місія освіти полягає в тому, що вона зсередини створює цілісність духу людини. Функціональність освіти, пише В. М. Александровська, полягає в тому, що вона має свою внутрішню детермінацію: вона усуває заданість із зовнішнього боку, і людина одержує свободу самовизначення на внутрішньокультурному рівні. Внаслідок цього закладене в освіті пізнавальне мистецтво стає життєвозабезпечувальним. Освіта зсередини створює цілісність духу. Тому становлення істинної історії людства іманентно зв’язане з освітою як засобом цивілізаційно-культурних змін людини і цивілізації.

Освіта в нових умовах отримує ще більший доступ до самотворення людини. При цьому людина як “жива недостатність” змушена постійно підтримувати себе знаннями [1, с. 39].

Освіта сама собою породжує механізм зв’язування “всього воедино”. За М. Гайдегером, саме потенційність розвитку, орієнтована на осягнення світу через самопізнання, виступає основною властивістю цивілізаційного контексту освіти. Західний філософ Е. Ласко роз-

глядав освіту як складну систему “організації життєвого простору”. Утворенню, як і всім культурним феноменам, властиве прагнення до самоконструювання. Тому постійні оновлення знань – це життєво необхідна вимога сьогоденного рівня життя людства на його інформаційно-комп’ютерній стадії розвитку.

В історії світової філософської думки є два зауваження. За П. А. Флоренським, “техніка розвивається у сфері смерті, і в міру її розвитку треба олюднювати і людину, і техніку”, за К. Марксом, “людина формує матерію також і за законами краси”. Незважаючи на свій небезпечний потенціал, науково-технічний прогрес робить світ красивим. За допомогою комп’ютерів, Інтернету жива матерія зсередини демонструє весь потенціал своєї краси. Тобто і життя хороше, і жити можна добре, якщо її пізнавати розумом, знаннями, відкривати ключами краси і духовності. Це своєрідний вектор і програма розвитку людства і людини на перспективу. Свого часу зовсім не помилявся німецький філософ І. Кант, визначаючи прекрасне як “гру пізнавальних здібностей”. Вражаюче, але сучасний техногенез розвиває мозок людини, названий “біосоціальним органом особистості”. Однак не випадково ж кажуть, що “краса врятує світ”. Розмова про красу – це розмова про загальнолюдські цінності, особливо в умовах зростаючої техногенної небезпеки. Свого часу авіаційний конструктор О. К. Антонов, мабуть, теж розмірковуючи на цю тему, зауважив: “... Прагнення до краси допомагає приймати правильне рішення, поповнює нестачу даних”. І ще: “Щоб людина могла сприймати гарне, – говорив А. В. Луначарський, – вона повинна сам навчитися творити”. Краса – це мова надсвідомості, і жива матерія прямує в цей бік. Людині залишилося тільки зрозуміти це [1, с. 39].

Нова інформаційна епоха призвела, на жаль, і до негативних психологічних наслідків: комп’ютерної тривожності, неврозів, зниження настрою, підвищенню втоми, роздратуванню, порушенню сну, зору, комп’ютерного стресу. Людина втрачає контроль над діяльністю, коли ситуація взаємодії з комп’ютером виходить з-під контролю. А. М. Бековиков, вивчаючи наслідки технічного прогресу, пише у своїх дослідженнях про те, що стресостійкість визначається в першу чергу властивостями особистості. Цей дослідник дійшов висновку, що активність, ініціативність, упевненість у собі, емоційна стабільність і оптимістична оцінка ситуації – основа стійкості до стресу [8, с. 7].

Г. Аркадьєв у своїх дослідженнях також доводить невідповідність людської свідомості до тієї кількості різноманітної інформації, яка обрушилась на неї через електронні засоби масової інформації.

Крім того, багатьох дослідників хвилює питання щодо негативно-го впливу комп’ютерів на психіку людини, пов’язаного з тривалістю їх застосування. Так, серед психологічних особливостей людей, які мають багаторічний досвід роботи на комп’ютері, вчені називають інтровертивність, заглибленість у власні переживання, холодність, неемоційність у спілкуванні, нестача емпатії, схильність до конфліктів, егоцентризм, недолік відповідальності, а також нехтування соціальними та етичними нормами. Залишається поки незрозумілим, чи комп’ютер приваблює до себе людей з певними рисами характеру, якщо можна констатувати зміни особистості в процесі тривалого, багаторічного контакту з комп’ютером [12, с. 143].

Потенційна можливість формування Інтернет-залежності є ще однією проблемою, опосередкованою телекомунікаціями. До психологічних механізмів, які лежать в основі адикції (залежності) від інформаційних технологій та роботи з комп’ютером, належить так званий “досвід потоку” – особливий стан поглиненості діяльністю, при якому очікуваний результат цієї діяльності відходить на задній план і сама дія займає всю увагу. Цей стан супроводжується інтенсивними позитивними емоціями, що в підсумку призводить до “зациклення” на процесі взаємодії з комп’ютером, аутизації, відходу від дійсності, і, як наслідок, – до синдрому залежності від комп’ютера та особливо від Інтернету [8, с. 9].

У наш час формується інший, взаємопов’язаний і взаємозалежний світ. Глобалізація відображає нову якість соціальних зв’язків і відносин, передбачає культурне різноманіття людства.

Глобалізація – універсальна характеристика світового суспільного розвитку, яка зачіпає всі сторони загальносвітового масштабу. Глобальні інтеграційні процеси актуалізують трансформаційні, модернізаційні перебудови економічного, політичного, культурного, освітнього простору.

Модернізація освіти виступає як імператив сучасної системи навчання та виховання. У новій історичній ситуації освіта покликана сприяти людині знайти себе в культурі, сформувати Свій власний культурний вигляд і образ, дати адекватні і достатні знання про культуру, традиції, звичаї, релігії для визначення своєї ідентичності, формування індивідуальних стратегій самотворення, розуміння “Інших”, що існують в життєвому світі соціальної взаємодії і зміни середовища оточення [9, с. 39].

На погляд вчених, модернізація освіти в “інформаційну епоху” повинна включати такі принципи і ключові ідеї:

1. Розвиток полікультурної освіти, який передбачає створення умов для збереження культурної ідентичності людини, забезпечення рівності освітніх можливостей.

2. Соціоморфність освіти, що передбачає збереження унікальності та індивідуальності національних систем освіти.

3. Демократизація освіти, що передбачає пріоритетні права учня, виконання ним ролі “лідера” в процесі навчання, тобто визнання філософії педагогічного спілкування.

4. Лібералізація освіти, що полягає у прийнятті ліберальних цінностей світового співтовариства.

5. Формування інформаційної культури.

6. Безперервність освіти.

7. Формування нового наукового світорозуміння і ноосферного світогляду.

8. Орієнтація на інноваційний тип розвитку суспільства, заснованого на використанні наукових знань та концепції “сталого розвитку”.

9. Безперервна освіта протягом усього життя людини.

10. Перетворення освіти у сферу виробництва знань та інформації, самотворення людини.

11. Формування модернізаційної культури викладачів [9, с. 40].

Нова парадигма освіти повинна формувати відкритість сучасного суспільства економічному, культурному, освітньому обміну із зарубіжними країнами. Сучасна Україна через інтеграцію освоює багаторівневий простір міжнародних відносин, через що актуалізується потреба в знанні етносоціальних особливостей поведінки і навичках ефективної міжкультурної комунікації в умовах мультикультуралізму. Те ж саме переживають інші країни, особливо пострадянського простору. Полікультурне стан суспільства – це поєднання етнічно різних культур та історично неоднорідних пластів цивілізаційної приналежності, поєднання масової та елітарної культури, раціональної і позараціональної.

Полікультурна освіта здатна транслювати ідеї діалогу, співробітництва, співтворчості, колективної дії. У глобальному товаристві працюють вимоги відкритості, зумовленої причетністю загальнолюдських культурних імперативів до всіх осіб, незалежно від національних, релігійних або ідеологічних відмінностей. Мета полікультурної освіти є виховання та формування діалогічної людини, здатної до комунікацій глобального гатунку.

Всесвітня інтеграція людства потребує і вивчення світових мов. У вирішенні цього завдання велика роль належить оволодінню іноземними мовами. Добре сказав М. Мюллер: “Хто знає одну мову, той

не знає жодної”. Ось що про значущість знання іноземних мов для збагачення культури особистості говорив видатний вітчизняний психолог А. А. Леонтьєв: “... вивчаючи іноземну мову, ми одночасно завоюємо властивий відповідному народу образ світу чи інше бачення світу через призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої є мова. Найголовніше завдання у сфері оволодіння мовою можна сформулювати так: навчитися говорити (або писати) так, як говорить чи пише носій мови (або принаймні прагнути до цього). Тоді формулювання головного завдання такого володіння в когнітивному аспекті буде таке: навчитися здійснити орієнтування так, як її здійснює носій мови” [9, с. 41-42].

Таким чином, науковий аналіз цієї проблематики та знайомство зі спеціальною літературою дозволяє нам зробити низку висновків.

По-перше, полікультурна освіта у сучасну епоху є одним із системотворюючих чинників розвитку глобальної інформаційної цивілізації та світової соціокультурної трансформації.

По-друге, модернізація сучасної освіти є соціокультурною парадигмою, культурною цінністю, що формує інформаційну людину, адаптує її до динаміки глобальних процесів, виховуючи загальнолюдські духовні цінності, психологічні можливості пристосування до них.

По-третє, актуальність проблеми зв'язку освіти, культури і свідомості сучасної людини не викликає сумнівів і потребує свого подальшого дослідження.

Література:

1. Александровская В. Н. Образование изнутри творит целостность духа // В ж-ле “Быть лидером”. – Днепропетровск, 2009. – № 6 (10) декабрь. – С. 38-39.

2. Аркадьев Г. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий // Развитие личности. 2000. – № 2. – С. 141-147.

3. Боковиков А. М. Модус контроля как фактор стрессоустойчивости при компьютеризации профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – Январь – февраль. – С. 93-101.

4. Гайсина Г. И. Образование и культура в контексте общественного развития // Культура и образование: Сб. ст. / Башк. пед. ин-т. – Уфа, 1999. – Вып. 1. – С. 50-55.

5. Кириков О. И. Предисловие // В кн. : Педагогика: семья – школа – общество. – Воронеж: ВГПУ – 2006. – 349 с.

6. Колесниченко Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.

7. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.

8. Норенко Р. С., Подгребельная Н. И., Прытков В. И. Дистанционное и виртуальное образование. Психолого-педагогические аспекты применения информационных технологий в дистанционном обучении / В кн. : Педагогика: семья – школа – общество. – Воронеж: ВГПУ2006. – 349 с.

9. Первиль Т. Г., Подопригора С. Я. Принципы модернизации образования // В кн. : Педагогика: семья – школа – общество. – Воронеж: ВГПУ – 2006. – 349 с.

10. Психология. Педагогика. Этика. Учебник для вузов / И. И. Аминов, О. В. Афанасьева, А. Т. Васьков, А. М. Воронов и др.; Под ред. Ю. В. Наумкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 2002. – 551 с.

11. Розанов В. В. Сумерки просвещения // Сов. Педагогика. – 1990. – № 6. – С. 10-15.

12. Шейко В. М., Богуцький Ю. П. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації. – Київ: “Генеза”, 2005. – 591 с.

Henryk Raszkievic

PSYCHOLOGICAL IMAGINATION PROCESSES IN ART

Що відомо психологам, в рамках їх компетенції, про основи зображень вишуканих композицій образотворчого мистецтва? Навіть якщо їм вдасться написати декілька розумних зауважень щодо функції візуалізації, вони можуть необгрунтовано вважати, що це буде корисно для художника? Наукові статті не є першою причиною творчого натхнення і зростання самосвідомості художника. Це навпаки, означає, що думки художників про своє мистецтво є осередком дослідних робіт з пошуку елементів артистизму.

Ключові слова: уява, конструкція, символ.

Что может быть психологам известно, в рамках их компетенции, об основах изображений изысканных композиций изобразительного искусства? Даже если им удастся написать несколько разумных замечаний относительно функций визуализации, они могут необоснованно полагать, что это будет полезно для художника? Научные статьи не являются первой причиной творческого вдохновения и роста самосознания художника. Это наоборот, означает, что мнения художников о своем искусстве есть сосредоточением исследовательских работ по поиску элементов артистизма.

Ключевые слова: воображение, конструкция, символ.

What may psychologists know, within the scope of their competence, about imagery foundations of refined compositions of fine arts? Even if they manage to write a few reasonable remarks on the imaging function, could they be so unreasonably impertinent to believe, that it is going to be useful for an artist? Research papers are not the first cause of artistic inspiration and growth of artist's self-awareness. It is the other way round, which means that scarce opinions expressed by artists about their arts focus research papers on the search for elements of artistry.

Keywords: imagination, construction, symbol.

SHORT HISTORY OF RESEARCH ON IMAGINATION

Empirical theories of human visualisation were developed together with the theories of fields of consciousness in the 2nd half of the 19th

century. Earlier theories, such as Hegel's theory, were generally philosophical and they did not deal with empirical study of the process of specific visualisation. In the late 19th century and early 20th century a far-fetched studies of "imagination family" started (Bachelard, 1985). In philosophy, having settled with mechanicism, Bergson worked out excellent analysis of imaginations in the experiencing life. Fabulative function of the people called primitive ones was the subject of Lévy-Bruhl's anthropology, Janet's psychiatry which had a direct impact on Freud and the beginnings of psychoanalysis of phantasms. The turn of the 19th and 20th centuries observed also the beginnings of photography and movies, that are contemporary visual arts. All these things happened during the first great revolution in the art of imagining of object, that is the impressionist revolution. Its essential purpose in painting was to reflect natural features through relativisation of presentation. A long stagnation in psychological studies of images, except developmental psychology, was observed until late 1960's. It is enough to say that almost all concepts of old-time psychologists are still valid in this field of research. The reasons of such situation need to be analysed in detail. Here we will mention two basic reasons. First of them are the remains of sensualism that derives imagination from sensations. According to extreme empiricism, imagination provides unclear copies of things or even empty phantoms (Sartre, 1970). Gaston Bachelard's sentence that "imagination is the ability to create images" seems obvious until we found extreme difficulties to specify features of an image that do not derive from the features of other cognitive processes, such as perception, notion, memory, operation. The other reasons, why the issue of imagination is neglected by psychologists, is over-intellectualised perception of a human being. Imagination is not only a image of a structure of features of a spatial and physical object, but also intellectual variant of dreams and all expressions, an element of a poetic image. Often textbooks in psychology have not chapters on imagination, and if somebody wishes to know more about it, may read papers in philosophy and theory of arts and observe artists.

As far as psychology and psychoanalysis are concerned, there are plenty of studies of imagination in reference to developmental and clinical aspects. Two main effects of studies of children's drawings are: 1. defining stages of intellectual development in artistic activities: from naïve realism to relativisation of scheme (Piaget, Inhelder, Szemińska, 1973; Szuman, 1975); 2. learning the features of artistic activities in correlation with personality features: determining low dependence of a creative process on mental abilities, in particular convergent ones (Strzałecki, 1969)

and a considerable dependence of this process on stylist and emotional orientations (Strzałecki, 2003). The clinical trend of the research provided data on changes in creative imagination activities in result of developing process of pathology of emotions. It was proven that a considerable amount of human imagination is similar to imagination in mental disease, which means that there is no direct proportional dependence of destruction of artistic works on pathological tendencies of personality. What is more, in different periods of symptom dynamics a certain manner of more intensive creativity is observed (Tyszkiewicz, 1987).

The developmental and clinical trends of psychology provided numerous interesting results. It must be said however, that developmental studies in the psychology of artistic activities were dominated by the problem of relationship of developing operations to the figurative scheme. The problem of a relationship of imagination to intellectual processes as semiotic processes, creators of sign representation of the reality in cultural environment was not posed, definitely. And it seems that such psychological approach to intellectual construction could be interested for artists since they bring to life specific creations in the sign function (Vygotskij, 1980). On the other hand, a mistake reoccurring in the clinical researches was an identification of morbid outbreak and regression of expression in emotional disorders with the essence of artistic creativity. To sum up, they are important reasons of why the psychological research did not refer to the revolution in the modern art during the entire 20th century. A lack of researches focused directly on creation of specific images by artists divided according to their specialisation: painters, sculptors, photographers, film makers, architects, authors of musical and literary images, is particularly painful. I will not be mistaken if I generalise that the whole psychology of arts suffers from this.

CERTAIN GENERAL CONDITIONS OF ARTISTIC VISUALISATION

It is very likely that only human being is able to visualize a whole object. The vertebrates recognize objectivity fragmentarily in the environment of activities that is accessible to them. In case of a human being, every intellectual presentation is an indication of a more general function of objectivisation function as a typically human function (Buber, 1992; Gehlen, 1988; Plessner, 1988; Scheler, 1987). Scientists tend to elevate the meanings of terms and sometimes only a contact with imagery arts may permanently show this essentially human function of visualisation to them (Bronowski, 1984).

Representations created in cognitive, practical and artistic fields show primitive human disposition to divide a field of consciousness to changing contexts of figures and background in different mental objectivisations and in conscious visualisation, as well. Holistic construction of figurative material is possible only if the subject can link profiles of an object. It is also a developmental ability that confirms thinking in terms of formal operations. It is very interesting how Arnheim explains the difficulty of imaging of the entire massiveness of an object, that is a problem even of professional: "Every beginning sculptor states that he is always attacked by simplicity of a cube. If he tries to get rid of it, in the name of round shapes achieved by Renaissance, he has to overcome the "Egyptian" in himself. Moreover, all the time he has to fight a temptation to complete one side of the work, that is seen from every point of view, and after a monument is completed he finds out that the horizon of his previous view is no longer a border line. In result, he faces unexpected refractions and edges; he is looking at uncompleted surfaces that go into external spaces instead of surrounding the statue. An ability to understand the whole volume in a continuous way appears only later, when a sculptor fully learns the three-dimensional space" (Arnheim, 1978, p. 221). Spatial visualisation is always three-dimensional in thoughts, moreover sculptures and every other imaging art requires proper function of visualisation that creates abstractive space in artistic activities.

ABILITY TO IMAGE STRUCTURE OF AN OBJECT

The wealth of the family of imagination results from a diversity of types of imagining and their elements. Knowledge about is very unclear. There is plenty to do with the methodology of psychological research of imagination in terms of separating and naming individual factors and the very selection of research tasks. Imagination rotations are regularly confused with spatial operations. A distinction between these two abilities is difficult, because a rotation of an object in an image, individual neuropsychological performance (Cooper, Shepard, 1985) is connected with operational thinking by means of spatial forms that is a developmental activity. No separation between dynamic imagining and logical operation can be well seen in some interpretation of Piaget's tasks. One task requires to draw a water line in a container that has been leant from a horizontal position. Even persons with university education sometimes do not draw a horizontal line inside the leant container, which is eagerly interpreted as a deficit of imaging presentation resulting from a biological difference (Ciarkowska, 1998). Rey's, Piaget's and Inhelder's drawing tasks were

used for studies of mental rotation by the early 1970's. (Shepard and Metzler, 1971). Moreover, sometimes an iconic means of communication is identified as "imagining". Iconic medium of representation, that is separated by nursery school children, is provided by cultural environment. Children from Ivory Coast were slower in solving tasks in form of rotation of drawn items than children from Switzerland (Nunez, Corti and Retschitzki, 1998). A failure to notice a developmental operational aspect of images and iconic way in which items are presented after sensory and motor coordination phase results in biologisation of imaging activities.

Some theoreticians and researchers claim that general superior imaging ability probably does not exist at all (Kosslyn et al., 1984), while those who distinguish spatial ability claim that it may not be a synonym of imagination (Stumpf and Eliot, 1994). In the course of a study of developmental and educational groups, from nursery school to university students, by means of tasks diagnosing imagination Raszkievicz (1995, 2010) defined seven main factors. The task sets includes the author's non-verbal and verbal Constructional Imagination Test (CIT), Kohs block tests, Rybakow Squares Test, Mednick's Remote Associates Test (RAT), schemes of incomplete imagination sentences that needed to be completed, Richardson's questionnaire on styles of thinking (Verbalizer-Vizualizer Questionnaire, VVQ), vividness of visual imagery scale or, as it was defined by its author, David Marks, "distinctiveness and vividness" of images (Vividness of Visual Imagery Questionnaire: VVIQ) and the author's Questionnaire of Imagery Distinctiveness (QID) that may be interpreted as an extension of Marks's idea and consists of scales of visual, hearing and verbal imagery generated in perceptual sceneries, fantastic sceneries and the ones generated from notions. Moreover, there was a set of 10 problems involving imagery presentation of the phenomena. If a factor was conspicuous, the types of tasks in which such factor was distinctive are presented below:

- 1) imagining recreation of space and movement of objects (VVIQ);
- 2) visualisation as changing (variation) of a structure of features of objects (verbal CIT);
- 3) profiling an object from different points of view, called mental rotations and other imagery transformations such as shifts, reflections, enlargements, diminutions (non-verbal CIT);
- 4) operation on imaginary material (Squares Test);
- 5) imagery senses in verbal language (imagery sentences/judgements) (verbal CIT);
- 6) distinctiveness of scene structure (VVIQ, QID);

7) expressiveness or vividness of scene structure (VVQ, QID).

First to fifth factors are mainly of functional nature. Sixth and seventh factors are of functional and stylistic nature. The fifth, sixth and seventh factors indicate inclinations to more intellectual or more emotional images. The seventh factor may be distinguished in the material of scene structure imagining tasks and it seems to be characteristic for images in emotional terms. An existence of the eight factor: text imagery as an imaging communication is also recommended.

1. Psychological studies often deal with the first factor, that is highlighted here, as relationships of imagination with motor skills, perception and other cognitive processes. Recreating space, movement and features of an item in a picture is constantly connected with memory, operations, notions, verbal components and imagining judgement. Reproductive functions of visualisation are used in practice in the therapy modifying physiological processes (Paul-Cavallier, 1996).

2. Besides recreative visualization there is also active, or often called “creative imagining” – changing of sets of features (properties, qualities) of objects in a visual, hearing or verbal image (Raszkiewicz, 1991, 2010). The scarcity of psychological knowledge on imagery linking of features is proportional to psychologists’ limited knowledge on imagination. Visualization of features of objects and scenes was long time ago separated by Thurstone (1947) as one of seven fundamental abilities of a human being, besides perceptual ability, direct memory, knowledge of words and verbal fluency, arithmetic operations and reasoning. It should be added, that the fact of solving imagination tests is strongly correlated with tests of general intelligence potential (Gregoire, 1997; Stumpf and Eliot, 1994).

3. In the course of development we observe mental rotations and other imagery transformations that are linked with logical operations. According to some models of imagining representation, imagery transformations – such as shift, rotation, turn, shape reflection, reflection of rotation, gliding reflection, changes of size, putting pieces together (Chen and Chen, 1993) – constitute an analogue transformation process that corresponds to transformation in real space in terms of structural analogy (Cooper and Shepard, 1985; Nowak, 1991). The scale of psychological stability of perceived or imagined sized of a geometrical feature or a movement feature (for instance pace of rotation) is not an angle size and probably no other geometric or physical value (Werkhoven and Koenderik, 1993; Zimmer, 2004). Mathematical psychology searches for group models that are “used for the purpose of describing internal representation structure

and to identify an object as a set of invariant features in transformations" (Chen and Chen, 1993).

Experimental facts have particularly well documented a hypothesis that men are better than women in mental rotation tasks, while women prevail in imagery reproduction of perceived space of items, as it is said <<female>> care for details. However, the differences between genders are not of statistical importance in case of all mental rotation tasks and scene visualisation, and not on all age levels (Uecker and Obrzut, 1993). As far as a choice of imagination styles and preferences is concerned, great importance of occupational training and life style is emphasised (Isaac and Marks, 1994).

A mental rotation is of imagery nature, it gives depth (perspective) to objects "seen" from different points of view. As it has been shown by Deręowski (1995), since the Palaeolithic Era drawings made by children and adults have numerous malformations, since subjects cannot fit the visible whole of an object in the foreground by means of uniting its numerous "typical" perceptions. In other words, linearity of perceptual presentation is not able to create depth arising from sidedness and interior of an object (which can be seen in particular on a painting) – linear structure of presentation is interpreted two- or three-dimensionally (Deręowski and Parker, 1992). Technical solutions of the problem of foreshortening of objects in mutual relations occurs together with formal operations. Operations do not change perception in an imagination effect but let understand and demonstrate that perception of the profile of things is made in the context of indefinite profiles. When operations are used, imagination covers an area of possible perceptions and becomes precise in determining objects that are relationally linked to each other. We can also try to imagine what we could see for example on Mars. In fact, it is the consequence of theory of mental image development according to Piaget.

Icon painters and other artists who crated centrifugal perspective did not take account of one centripetal geometric perspective, but of those positions of an observer using imagination that they considered important due to the types of imagined objects. I agree with arguments of Uspienski, which is quoted in Deręowski's interpretation (1993): "A difference between two styles (Western centripetal geometric perspective and Eastern imaginary centrifugal perspective – H. R.) resulted (according to Uspienski) from the fact that a Byzantine artist changed places and a viewer of his paintings finds himself in a different position than the one taken by the artist in his imagination while painting".

How difficult is the issue of uniting feature representation through perception, imagination and operation is proven by the fact that is was posed

by cubists only. Cubism proved that there is no “natural” or “typical” point of view on an object that is to be reflected by its drawn image. A painting or a child’s drawing is a full intellectual construction. The impressionist revolution in the West meant recognition of a value of a constructed form regardless of what is pictured. And since impressionism it has become clear that the manner of presentation of a temporary impression is a construction and not “naturalism” that reflects the nature. Picasso started cubist revolution when he encountered forms of archaic expression. He said the same what was later noticed by imagination researchers, that is the fact of uniting typical perceptual views by a prehistoric or folk artist in one view leads to inevitable deformation. The artist’s task is to deal with this problem. Deręowski reminds that the psychological research in this field were commenced by the author of intelligence tests, Alfred Binet. It was Binet who stated that while drawing an animal or putting it together out of elements a child links, for instance, dog’s head with a neck in a shape of a serpent and elephant’s body. Surprising interpretations of drawings of animals and other objects were detected in case of children from different countries and illiterate inhabitants of Africa (Deręowski, 1990, 1993).

In Pontius’s research (1993), Amazon Indians and hunters and gatherers from Indonesia arranged block patterns in Kohs tests that did not arise three-dimensional associations. Those people, who live in a similar way to their predecessors in the Neolithic Era, made patterns contradictory to the test standards but not accidentally. They characterised with global configurationality, neglecting a precise analysis of size, proportions of individual elements, internal relations between components of the pattern. In the Draw-A-Person-With-Face-In-Front Test Neolithic patterns characterised with fluent transfers from forehead plant to a nose line and area of eyes. As it was stated by the author of this study, primitive environmental conditions required a quick general evaluation of appearing configurations of an edible and inedible objects, an attacker and a victim. Such evaluation differs significantly from the subtle analysis of components inside a pattern in the environment of industrial civilisation – relations of elements, positions, abstracting details. It is the way in which even neuropsychological functions are modified by ecological requirements (Raszkievicz, 1999).

4. Imagery transformations occur in specific material and there are not logical operations. Heil, Rosler, Link and Bajric (1998) pointed out that although specific effects of learning are observed while practising mental rotation, but in case of new point of views of known objects and rotations

of new objects the transfer effect is very limited. Imaging processes are rooted in bodily biology and the features of the material of a task and they unite with the course of operation. Stabilisation of the factors of efficient imagery thinking occurs in result of maturity of body, learning imagination on the material of various data and training of operations. The imagination itself changes in stages and is multidirectional. Both, a child and an adult cannot continuously imagine; if an imagination moves from one position into another one, it is not longer in the previous position. Attempts of coordination of spatial continuum of numerous features in the brain follow in the development of operations (Piaget and Inhelder, 1967). Moreover, in consequence of the development of imagery transformations and operations, an object more often bases its images of the structure on verbal description since verbal meanings constitute a more durable, symbolic medium of imagination (Paivio, 1971).

Examined illiterate natives who do not autonomize the iconic substance in respect to physical objects and do not develop operational systems, do not understand a destruction of objects in a picture, for instance that due to the reasons related to perspective a bird in a painting has one leg only but it has not been harmed (Gombrich, 1978). Artistic creation requires learning a specific visual language (Deręowski, 1993; Limont, 1994). It is an important problem in the study of construction of three-dimensional vision in children's drawings, pre-historical rock paintings and paintings from different historical epochs (Deręowski, 1995; Deręowski and Dziurawiec, 1994; Deręowski and Parker, 1994).

5. Although we recognize imagery sentences, the issue of imagery sentences/judgements seems to be completely confused. Experimental and diagnostic studies so far have looked in such a way, that examined persons were provided with sentences that had been earlier assessed by other people as high or low imagery sentences, which means that they had imagining predicates or had none. High imagery sentences usually defined shapes and colours, for instance: "Great tits have narrow eyes", "Great tits are usually yellow-brown", "The Star of David has 6 arms", "Sun is significantly bigger than an orange". Low imagery sentences were for instance as follows: "Great tits lay eggs" (Eddy and Glass, 1981). Imagination plays a more direct role in creation of "concrete" meanings than strictly categorial ones with precise syntactics.

It is said in psychology that an imagination has of form of a specific picture or it may be generated through verbal determination – it exists in an image and/or verbal system. Paivio's theory (1971) assumes imagery and verbal coding of representation; information maintained in two

independent codes supplement each other. What is the issue here, is the fact that not every information may be “translated” into a picture or verbal form. Such “translation” is of structural nature as other sign processes. In most extreme theories of image representation by judgement it is assumed that a judgement does not need to be verbalised however it confirms that something exists. We would rather say that non-verbalised pictures precede a language meaning and representation through imagination adopts a language form. Imagination is a picture, not a judgement; truth or false is a feature of a judgement in a grammatical and logical form but not a representation of features – it is how the results of numerous psychological studies may be summed up (Nowak, 1991). Artists (Krzysztof Penderecki) claim that their imagination is richer than a record in form of a completed work of arts.

Due to a differentiation between two systems of coding of image information, code of imaginations and “abstractive” code of language processes, an unclear relationship of non-verbal imagination representation with imagery words and judgement as a language interpretation is frequently encountered in psychological literature. The term of code is one of most frequently used but at the same time worst defined terms in the psychology of intellectual processes. Most of all the relation of a code to the interpretation of meaning relations in a language is not clearly defined (in Polish psychological literature: Maruszewski, 1996; Nosal, 1990; Obuchowski, 1982; Wojciszke, 1991; Wolniewicz, 1980). A relationship of imagination and imagery judgement would be probably more clear without an identification of code and language. Psychological judgement does not always comply with a logical judgement; it generates imaginations and notions (Chlewiński, 1999) but the interpretation of meaning in any ethnic language or domain of knowledge is a different element of human cognitive representation than images and notions. Cognitive processes which are not so “closely” related with brain as in case of perception, imagination, notion and memory of figurative material are less defined in psychology.

Imagery representation does not need to be verbalised. Mental semiosis contains also a representation of properties of the reality in meaning relationships, that is in language interpretations. The language material that is used in psychological studies contains imagery language elements but it frequently refers to spatial relationships on which the reasoning of an examined person is conducted. As far as proper imagery meaning are concerned, researches of imagery representation intuitively adopt examples of judgements. Thus, the biggest doubt refers to what it means

that contents of words or sentences is easier or more difficult to image, so they are in general of imagery type rather than perceptual or notional one. This claim is linked to another one. When researchers provide imagining language materials, the tasks of an examined person include an assessment, selection and correction of clearness of images generated by complementary specification of shapes, colours and other properties (Eddy and Glass, 1981; Goldenberg, 1992) but not an active creation of imaging interpretation. It was proven that an image is included in a word, but it was not said precisely, what type of vocabulary is most entitled to imagery wording, and what are its relationships with pre-language representation and use of logical relationships. In Denis's opinion, Paivio's dual-coding theory is too general: "it does not define clearly if the notion of verbal code is limited to surface aspects of an utterance or if it includes other aspects of such utterance" (Denis, 1989, p. 117). The issue of imagery judgements and also perceptual, notional and memory judgements in psychology is open to new solutions (Raszkievicz, 1991).

6. We assume hypothetically that the structure of imaging presentation is characterised by distinctiveness while imaging of experience characterise with vividness of symbolic expression and may occur together with a presentation of the structure of object properties (Raszkievicz, 1996, 2010).

A short history of research on imagination may be measured by the fate of questionnaires on imagery vividness – starting from Galton's idea, through a review of this method first made by Betts and Sheenan and then in more contemporary times by Paivio and Richardson, and then a preparation of Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) and Vividness of Movement Imagery Questionnaire (VMIQ) by Marks and his colleagues.

The questionnaires of Marks, Isaac and authors collaborating with them raise methodological doubts: 1. introspective nature of such measurement (Nęcka, Orzechowski and Szymura, 2008); 2. unclear separation of perceptual, notional, memory, operational elements and language interpretation from imagery presentation of a field of characteristics; 3. confusing intellectual properties of an image with emotional one. The first claim may be rejected pointing out to the fact that every questionnaire examination refers to introspection. Significant interaction of imagery vitality and localisation of activated brain alpha waves during the performance of imaginary task was detected (Behrmann, 2000; Cohen and Saslona, 1990). In case of good imaginers the activity of alpha waves in the left cerebral hemisphere grows during visual and motor imagination (Behrmann, 2000; Marks and Isaac, 1995). It proves that there is a relation

between imagination, perception and motor skills that is proposed by developmental psychologist. The second claim was presented in the series of reports by Chara and co-authors of experiments (Chara, 1989, 1992a, 1992b; Chara and Hamm, 1988, 1989; Chara and Verplanck, 1986). They proved that VVIQ does not have the expected factor accuracy. The same was found in experiments conducted in Poland by Cielecki (1990), however in case of study of 334 university and high school students performed by Raszkievicz (2010) Cronbach's alpha coefficients in 8 groups were in the range of 0.75-0.82. In his articles Marks pointed out to excellent reliability of VVIQ and VMIQ, within the range of 0.85-0.95, and to their criterion accuracy (Isaac and Marks, 1994; Isaac, Marks and Russell, 1986; Marks, 1989). It appeared imaginers are children with high motor skills, students of sport schools, athletes practising "artistic" sports (high diving, gymnastics), pilots, air traffic controllers. In Marks's questionnaires children are able to create vital visible and motor images at the age of 7-8 year, while Piaget's "anticipating images" are created at the age of 8-12 years, that is the age of concrete operations (Isaac and Marks, 1994) – this difference supports relative independence of the properties of a scene imagery vitality in relation to use of imagery in operational activities. It seems that the best protection of such tools of imagery examination as VVIQ and VMIQ is the care to comply with the theoretical assumption of image independence in relation to perception, motor skills, notions, memory and operations and extending the scope of examination of the images to hearing and verbal images within the meaning of the former idea of Galton, Betts and Sheenan. The third claim is most difficult to reject, since it is difficult to demand that images occur only in the function of signification of an object. The problem may be solved while assigning the trait of distinctiveness to the determining structure of an image while the trait of vividness or vitality to the symbolic representation expressing the emotional relation. Although VVIQ is about imagery vividness, the instruction requires concentration on properties of imagined scene structure, the study does not deal with symbolic expression of their quality. In general athletes have better visualisation results in VVIQ and VMIQ than the control group, particularly in case of disciplines that require them to use only the bodies: high diving, synchronised swimming, gymnastics, archery. Pilots and air traffic controllers visualise well. People working in air flight control record better results in Marks's questionnaires since they visualise with open eyes, because it is important that they perform their professional duties in the state of full vigilance (Isaac and Marks, 1994). In case of Raszkievicz's study (1994) by means of CIT, that is

dominated by mental rotation factor, higher class professional dancers achieved significantly better results as compared to lower class dancers. In the Australian study conducted by means of Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire, a positive impact of dancing practice on the image of own body and satisfaction from an approval of one's appearance and skilfulness was detected (Lewis and Scannell, 1995).

In Marks's opinion, imagination supports accurate vision and performance of sequences of movements. Marks refers here to the Test – Operation – Test – Exit model by Miller, Galanter and Pribram (1980), it should be emphasized however that the structural and expressive aspects of Marks, Richardson and Paivio's questionnaires have not been assessed. More known measurements of imagination, that are based on introspection reports, do not define clearly structural and expressive aspects of images: distinctiveness of structure and vividness (vitality) of expression.

Richardson's VVQ is a questionnaire that better suits examinations of expressive style than Marks's VVIQ. VVQ and VVIQ are lowly correlated with each other; there are only low significant relationships of VVQ with spatial thinking tasks and visual and verbal strategies of learning. As far as reliability and accuracy are concerned, Richardson's VVQ has bad results, it seems that this idea should be rejected or significantly reworked. On the basis of several studies performed in the 1980's and 1990's Antonietti and Giorgetti (1998) stated that contents is confused in VVQ, this questionnaire is not reliable in a long-term and it does not allow forecasting of a role of imagery thinking of an examined person while acknowledging the reality. Imagery style defined by means of a questionnaire juxtaposed to the notional one is an example of too explicit typology. Preferring imagination is not the style that would supersede notional and verbal preference.

It is still worth arguing about what is the essence of imagination and search for diversity of imagination. It could seem that rotations in the mental space and their operational specification contribute most to construction of sculpture's shape. However, transformation in the visualisation space is only one of the elements of a construction of an image, but let's not forget about expressive factors. Cognitive psychologists accentuate the meaning of mental rotations connected with operational transformation in paintings but this factor is not always most important for fine artists. The example of August Renoir, who travelled to Italy to study Renaissance paintings, shows the artist's disappointment with post-impressionist experiments. In arts there are no such explicitness of spatial organisation like in case of intellectual capabilities tests. In CIT, when the mental rotation factor is strongly emphasised, fine art group recorded average results (Drzyzgula, 1991).

VISUAL MATERIAL AS EXPRESSIVE REPRESENTATIVE

In symbolic arts hidden meaning generates an individual form of expression; observation is only an allusion for a deeper, dramatic or religious meaning. For instance the Egyptian art that presents half-animals and half-humans, like prehistoric art, also gods in human bodies. Egyptian sculpture is silent, it decorates graves. Greek sculpture proceeds to express the beauty of naked men and women who are clothed more often, as well as entire social scenes; it announces the truth of human faith: it presents myths, tragedy of feelings. Greeks encountered sculpture everywhere and such sculpture was at the same artistic and applied arts: vases, amphorae, columns of public buildings and houses, marble gods in temples, tombstones – “a real forest of all types of sculpture” (Hegel, 1966, p. 534).

In the individual development there is not only a stabilisation of structures of intelligence, also most frequent attempts to make metaphoric and metonymic utterances and give a form to emotional images. It is a difficult and full of conflicts process to integrate symbolic meaning with mental construction. Images bear dense experiential meaning, that is often unpleasant and attack psychic protection. Authors of images are particularly exposed to the danger of lowering structural tendencies in personality, as it is defined in ego psychoanalysis (Kris, 1965). It may be shown externally with inclination to uncompleted visual structures, confusion of meanings and finally feeling of artist’s block.

An assumption of strong dependence of the nature of sculptural activities on artist’s gender is very doubtful. It may be stated on the basis of systematic observations, that “male” sculptures – in respect to the distinctiveness of their psycho-biological type – are characterised by strong spatial abstractness while the “feminine” sculpture characterise with corporeality of form, expression of sensuality and organicity of material that are more adjusted to haptic than visual perception, which is seen in sculptures of Magdalena Abakanowicz and Alina Szapocznikow, that are known worldwide. It has its neurofunctional and emotional explanation. Questionnaire studies from Galton to Marks determine that imagining of scene structure is systematically better in case of women. At the age of 7-8 and 13-14 years it is better in case of girls than boys (Isaac and Marks, 1994). It should be also mentioned that iconicity as a manner of intellectual presentation is a particular distinctive feature of female semiotic preferences (Raszkievicz, 1994, 1999). Summary measures of questionnaires do not enable a detection of subtle differences. In Paivio’s and Richardson’s questionnaires women achieve higher total results but only some items make a clear distinction between genders (Antonietti and Giorgetti, 1996).

It is a fact, that psychological studies show bigger capabilities of spatial presentation in case of men contrary to better language fluency of women. It is now a trendy topic that is covered with the problems of "brain sex" (Moir and Jessel, 1993). Numerous studies show that a differentiation of spatial thinking aspects depends on a gender to a rather small extent and in a quite ambiguous manner. Obtained differences in tests are interpreted as a result of accumulated biological, training, educational effects, specific properties of one's occupation and a mood on a study date (Stumpf and Eliot, 1994; Stumpf and Jackson, 1994). It seems that rather hemisphericalness of skills, not gender, is the fundamental factor that differentiates capabilities and styles in generation of image structures. Left-hander, first of all left handed men are often better in generating image structures and show higher imaging preferences indeed. In case of left-hander the localisation of verbal and non-verbal functions and their coordination in opposite hemispheres may have an impact on better results in imagination tasks. Who knows, maybe it is the reason why numerous fine artists and musicians use both brain hemispheres in an excellent way, being able to draw, play music and conduct orchestra both hands (in Poland: Jacek Kaczmarski – musician, Krzysztof Penderecki – musician, Nicolas Słonimski – musician and biologist, Franciszek Starowieyski – painter). In general it seems that contradictory to the current trend for "brain sex", classification of skills on the brain level in respect to handedness is stronger than in respect to gender (Annett, 1992; Uecker and Obrzut, 1993).

One should also ask, to what extend the stability of capability tests, their convergence or lack of it results from a biological factor, and to what extent it is a result of functional preferences (motivations) related to an impact of biology or environment (Raszkievicz, 1999). Performance factors may have an impact on efficiency of spatial task solving. Goldstein et al. (1990) noticed that in case of such tasks men tend to act more quickly and they are more self-assure while women answer more slowly but more precisely. Two types of indicators of solutions of spatial tasks were used: conventional (time limit) and a ratio of a number of well solved tasks to the number of all tasks undertaken by an examined person. Differences between genders were observed in case of conventional indicators only. In Stumpf's study (1993) the factor of the way in which spatial tasks were formed was slightly observed in a battery of tests. Masters (1998) did not find any effects of an impact of performance factors of mental rotation test on a group of male and female college youth.

Emotional conditions of image creation are not frequently discussed. Vitality of imagination is obviously related to personal life experience

(Winczo-Kostecka, 1988). Limont (1994) proved that generating artistic expression at children by means of synectic methods that referred to the experience of the children had long-term effects. Psychoanalyst, Erik H. Erikson (1963) observed that block constructions and other spatial forms are built by boys in a more vertical dimension and are more intrusive than constructions made by girls that are more horizontal and rounded, indicating bigger passiveness and lesser aggressiveness. The same features are common in writing. Having an address on an envelope we can quite well recognize if a letter has been written by a man or woman. However, not only the power of distinctive geometricity would differentiate male and female features of a work of art but an inclination to treat the same material in a different way: rather than inorganic material which may be modelled to sharpen differently the form of expression or more as an element of substances similar to organic material, that is according to the body of expression that presents a given work of art. A distinction into structural and expressive elements of a product is very general. It depends not only of biological determinants of human development in cultural environment. The material of a creation shapes the body of items, plants and animals, it has sensual and affective meaning. And a creation expresses also a body of a human being and personified beings; a myth, symbolic, sometimes pompous meaning of an event.

PROBLEM OF EXTRAORDINARY IMAGES OF ARTISTS

Artists create images that are not common. Let's call them extraordinary images. Following is the scene from his childhood that will be later on used by Luis Buñuel in his first surreal movie "An Andalusian Dog": "One day, when I was walking with my father in an olive garden, the wind brought sweetish repugnant smell to us. A few hundred metres from us there was a dead donkey that was terribly swollen, torn, with a few hundred vultures and a few dogs around making a feast. I was simultaneously attracted and repelled by this spectacle. Overeaten birds had problems to fly away. Peasants did not burn dead animals in the belief that their rotten bodies fertilize soil. I was standing there like paralysed thinking that this rotten substance has a metaphysical sense. My father embraced me with his arm and took me away from there" (Buñuel, 1989, p. 13).

Mental images play an outstanding role in creation of works of art. It is commonly believed that painters, sculptors, photographers, architects rather than other people are particularly trained in imagery structuring. However, it seems that at the first stage the artistic creativity does not mean strict rational making of objects. It is not only a connection of

features in imagination and imagery transformations that are the main important elements in a work of an artist, but rather imagining similarities in figurative space, including feeling, affective and other emotional expressions included in the presenting structure – probably non-prosaic imaginings in which qualities of imagined substance are more important than the formulation presenting them. Imagining activities of an artist do not occur without a connection with the substance of artistic activities. The fact that a painter, sculptor, photographer or film director notices unusual objects and circumstances on the scene of its work – and there are plenty of descriptions in biographies of artists – is not related only to variation of features and spatial rotations, with operational, language and textual level of semiosis, that is with the entire thinking that produces signs. Contacts with iconic material initiates pointing out to similarity of features that are expressed emotionally. Painters, sculptors and probably other authors of imagery presentations seem to be sensitive not to the impression of structure due to resolution of perception but to the impression as a feeling of quality of the structure. Artists connect analogue operations with it, and as it seems they discover extraordinary point of view of objects in a network of possible, regular, unregular, clear and diluted relationships. On a picture there is a difference between spatial and physical abstraction of object features and a relation of “live feeling” of their materials. Imaging presentations are related to the effect of distinctiveness, while vividness (vitality) of a picture is connected with expression of sensual, impulsive, emotional and sentimental properties of imagined objects. The process of symbolic imagining in the rational structure form has been called fancy for a long time. It is very likely that thanks to fancy the authors of visual arts, music and poetry unite formalism of thinking (they even study mathematics) with imagining of concrete items in artistic, sound or language substance.

As defined by means of questionnaires high preferences of iconic presentations in artistic groups are clearly related to what the artists create in iconic material. Inclinations to this functions are connected with preferences to metaphorical expression of affects. Artists are under a strong pressure of affects and show expression in the structural shape in result of controlling tendencies in the ego. “The power of the ego”, that is a tendency defined by Ernst Kris (1965, 1st publication in 1938) as “id in the service of the ego”, favours construction of expressions in form of signs. In general, an author of imagining presentations and expressions – a painter, sculptor, musician, poet – often experiences a conflict between elevation of structural tendencies in personality and a tendency to lower

them, since an author of images deals constantly with multi-quality, emotional substance and at the same time he tries to provide the work of art with rational organisation. Physical and spiritual troubles of an artist do not result from intellectual efforts only but from stress and frustration caused by a reduction of emotional control before the symbolic nature of an experience receives an appropriate sign form.

PERSPECTIVE

In cognitive psychology there are popular terms that narrow the problem of imagination to representation structures called “mental images”. By means of certain standard psychological methods it is sometimes possible to reach a disappointing conclusion that artists construct schematic images and visualise scenes in the similar way like other people. The essence and type of images are still the most difficult problem. Thus, the first problem of psychology of images is caused by imaging structures in the whole artistic activity. It should be pointed out that it is specific semiosis. The awareness of the subject of art in its intellectualistic trend evolves constantly – now in relation to changes brought by the electronic era. The field of artistic visualisation is also a common place for rational structures and symbolic expressions. Now is the time for reliable knowledge about expression in the symbolic and representational aspects. Illustration of extraordinary images of artists implies the second most important problem of psychology of imagination.

References:

1. Annett, M. (1992). Spatial ability in subgroups of left- and right-handers. “British Journal of Psychology”, 83, 493-515.
2. Antonietti, A., Giorgetti, M. (1996). A study of some psychometrics properties of the Verbalizer – Vizualizer Questionnaire. “Journal of Mental Imagery”, 20, 59-69.
3. Antonietti, A., Giorgetti, M. (1998). The Verbalizer-Vizualizer Questionnaire: A review. “Perceptual and Motor Skills”, 86, 227-239.
4. Arnheim, R. (1978). Sztuka i percepcja wzrokowa. Warszawa: PWN.
5. Bachelard, G. (1985). Wyobraźnia poetycka. Wybór pism. Warszawa: PIW.
6. Behrmann, M. (2000). The mind’s eye mapped onto the brain’s matter. “Current Directions in Psychological Science”, 9, 50-54.
7. Bronowski, J. (1984). Źródła wiedzy i wyobraźni. Warszawa: PIW.
8. Buber, M. (1992). Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych. Warszawa: PAX.
9. Buñuel, L. (1989). Ostatnie tchnienie. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.

10. Chara, P. J. (1989). A questionable questionnaire: a rejoinder to Marks. "Perceptual and Motor Skills", 68, 159-162.
11. Chara, P. J. (1992a). Some concluding thoughts on the debate about the Vividness of Visual Imagery Questionnaire. "Perceptual and Motor Skills", 75, 947-954.
12. Chara, P. J. (1992b). Methodological flaws in imagery research: brief reply to McKelvie. "Perceptual and Motor Skills", 75, 1021-1022.
13. Chara, P. J., Hamm, D. A. (1988). A semantic analysis of the imagery questionnaire. "Perceptual and Motor Skills", 66, 113-114.
14. Chara, P. J., Hamm, D. A. (1989). An inquiry into the construct validity of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire. "Perceptual and Motor Skills", 69, 127-136.
15. Chara, P. J., Verplanck, W. S. (1986). The imagery questionnaire: an investigation of its validity. "Perceptual and Motor Skills", 63, 915-920.
16. Chen, K., Chen M. -T. (1993). A group-theoretic analysis of mental space: Isometries in form recognition. "Journal of Mathematical Psychology", 37, 401-420.
17. Chlewiński, Z. (1999). Umysł: Dynamiczna struktura pojęć. Analiza psychologiczna. Warszawa: PWN.
18. Ciarkowska, W. (1998). Płeć a funkcjonowanie poznawcze człowieka – zdolności werbalne
19. przestrzenne."Psychologia Wychowawcza", 41, 2, 97-112.
20. Cielecki, M. (1990). Organizacja funkcji półkul mózgu a struktura Ja. XXVII Zjazd Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Łódź.
21. Cohen, B. H., Saslona, M. (1990). The advantage of being an habitual vizualizer."Journal
22. Mental Imagery", 14, 101-112.
23. Cooper L. A., Shepard R. N. (1985). Myslonyje wraszczenjeje objektow. "Scientific American" (in Russian), nr 2, 58-65.
24. Denis, M. (1989). Image et cognition. Paris: PUF.
25. Deręgowski, J. B. (1990). Oko i obraz: Studium psychologiczne. Warszawa: PWN.
26. Deręgowski, J. B. (1993). Convergent perspective and divergent perspective: a cultural difference with a clearly perceptual cause. (in:) J. Altarriba (ed.). Cognition and Culture: A cross-cultural approach to psychology (247-263). Elsvier Science Publishers B. V.
27. Deręgowski, J. B. (1995). Perception – depiction – perception, and communication: a skeleton key to rock art and its significance."Rock Art Research", 12, 3-22.
28. Deręgowski, J. B., Dziurawiec, S. (1994). Perceptual impulses and unfamiliar solids: evidence from drawing task."British Journal of Psychology", 84, 1-15.

29. Deręgowski, J. B., Parker, D. M. (1992). Three-space inference from two-space stimulation. "Perception & Psychophysics", 51, 4, 397-403.

30. Deręgowski, J. B., Parker, D. M. (1994). The perception of spatial structure with oblique viewing: an explanation for Byzantine perspective?"Perceptron", 23, 5-12.

31. Drzyzgła E. (1991). Wyobrażenia strukturalne w grupach przyzwyczajonych do wytwarzania konstrukcji obrazowych na wysokim poziomie. Thesis. Faculty of Pedagogy and Psychology, University in Białystok.

32. Eddy, J. K., Glass, A. L. (1981). Reading and listening to high and low imagery sentences."Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", 20, 333-345.

33. Emanuelsson, I., Svensson, A. (1986). Does the level of intelligence decrease? A comparison between thirteen-year-olds tested in 1960, 1966 and 1980."Scandinavian Journal of Educational Research", 30, 25-27.

34. Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York: W. W. Norton and Company, INC.

35. Gehlen, A. (1988). Anthropologie et psychologie. Paris: PUF.

36. Goldenberg, G. (1992). Loss of visual imagery and loss of visual knowledge – a case study."Neuropsychologia", 30, 1081-1099.

37. Goldstein, D., Haldane, D. Mitchell, C. (1990). Sex differences in visual-spatial ability: The role of performance factors."Memory & Cognition", 18, 546-550.

38. Gombrich, E. H. (1979). Sztuka i złudzenie. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

39. Gregoire, J. (1997). Age changes on the French adaptation of the Wechsler Adult Intelligence Test (French WAIS-R) at ages 25-79. VIIIth European Conference on Developmental Psychology, 3-7 September, Rennes.

40. Hegel, G. F. (1966). Estetyka, t. 2. Warszawa: PWN.

41. Heil, M., Rosler, F., Link, M., Bajric, J. (1998). What is improved if a mental rotation task is

42. repeated – the efficiency of memory access or the speed of a transformation."Psychological Research – Psychologische Forschung", 61, 99-106.

43. Isaac, A. R., Marks, D. F. (1994). Individual differences in mental imagery experience: Developmental changes and specialization."British Journal of Psychology", 85, 479-500.

44. Isaac, A. R., Marks, D. F., Russell, D. G. (1986). An instrument for assessing imagery of movement. The Vividness of Movement Imagery Questionnaire."Journal of Mental Imagery", 10, 23-30.

45. Kosslyn, S. M., Brunn, J., Cave, K. R., Wallach, R. W. (1984). Mental imagery ability."Cognition", 18, 374-395.

46. Kris, E. (1965). Psychoanalytic exploration in art. New York: International Universities Press.

47. Lewis, R., N., Scannell, E. D. (1995). Relationship of body image and creative dance movement."Perceptual and Motor Skills", 81, 155-160.
48. Limont, W. (1994). Synektyka a zdolności twórcze. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
49. Marks, D. F. (1989). Construct validity of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire."Perceptual and Motor Skills", 69, 459-465.
50. Marks, D. F., Isaac, A. R. (1995). Topographical distribution of EEG activity accompanying visual and motor imagery in vivid and non-vivid imagers."British Journal of Psychology", 86, 271-282.
51. Maruszewski, T. (1996). Psychologia poznawcza. Warszawa: Znak – Język – Rzeczywistość Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
52. Masters, M. S. (1998). The gender difference on the Mental Rotations test is not due to performance factors."Memory & Cognition", 26, 444-448.
53. Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H. (1980). Plany i struktura zachowania. Warszawa: PWN.
54. Moir, A., Jessel, D. (1993). Płeć mózgu. Warszawa: PIW.
55. Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008) Psychologia poznawcza. Warszawa: ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, PWN.
56. Nosal, C. S. (1990). Psychologiczne modele umysłu. Warszawa: PWN.
57. Nowak, A. (1991). Wyobrażeniowe mechanizmy przetwarzania informacji: myślenie przestrzenne. Wrocław: Ossolineum.
58. Nunez, R., Corti, D., Retschitzki, J. (1998). Mental rotation in children from Ivory Coast and Switzerland."Journal of Cross-Cultural Psychology", 29, 74-83.
59. Obuchowski, K. (1982). Kody informacji i struktura procesów emocjonalnych. Warszawa: PWN.
60. Paivio, A. (1986). Mental representation: A dual coding approach. Oxford: Oxford University Press.
61. Paul-Cavallier, F. J. (1996). Wizualizacja. Poznań: Rebis.
62. Piaget, J., Inhelder, B. (1967). Obrazy umysłowe. (in:) P. Fraisse, J. Piaget. (ed.). Inteligencja (84-140). Warszawa: PWN.
63. Piaget, J., Inhelder, B., Szemińska, A. (1973). La géométrie spontanée chez l'enfant. Paris: PUF.
64. Plessner, H. (1988). Pytanie o conditio humana. Warszawa: PIW.
65. Pontius, A. A. (1993). Spatial representation, modified by ecology: From hunter-gatherers to city dwellers in Indonesia."Journal of Cross-Cultural Psychology", 24, 399-413.
66. Raszkievicz, H. (1986). Wyobrażenie. Dyskusja poglądów Bergsona, Piageta i Sartre' a."Studia Filozoficzne", 242-243, 153-164.
67. Raszkievicz, H. (1991). Reprezentacja konstrukcyjna umysłu (studium psychologiczne). Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW.

68. Raszkievicz, H. (1994). Studia nad preferencjami semiotycznymi typu racjonalnego. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW.
69. Raszkievicz, H. (1995). The development of imaginative thinking. VIIth European Congress on Developmental Psychology. Kraków.
70. Raszkievicz, H. (1996). Wyrazistość i żywość reprezentacji obrazowych."Świat Psychoanalizy", 3, 92-113.
71. Raszkievicz, H. (1999). Umysł w środowisku: Przegląd problematyki w kontekstach teorii reprezentacji umysłowych. Białystok: Trans Humana.
72. Raszkievicz H. (2010). Wyrazistość struktury obrazu: pomiar kwestionariuszowy oraz związek z cechami temperamentu, osobowości i stylami myślenia u kobiet i mężczyzn. (in:) M. Zemło, A. Jabłoński, J. Szymczyk (ed.). Wiedza: między słowem i obrazem. "Studia nad wiedzą", t. III, s. 125-155. Lublin: KUL.
73. Richardson, A. (1969). Mental imagery. London: Routledge and Kegan.
74. Richardson, A. Verbalizer-visualizer: A cognitive style dimension."Journal of Mental Imagery" 1977, 55, 109-126.
75. Rinck, M., Denis, M. (2004). The metrics of spatial distance during mental imagery."Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition", 30, 1211-1218.
76. Sartre, J. P. (1970). Wyobrażenie. Fenomenologiczna psychologia wyobrażeń. Warszawa: PWN.
77. Scheler, M. (1987). Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy. Warszawa: PWN.
78. Shepard, R. N., Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects."Science", 171, 701-703.
79. Sternberg R. J. (2001). Psychologia poznawcza. Warszawa: WSiP.
80. Strzałecki, A. (1969). Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. Warszawa: PWN.
81. Strzałecki, A. (2003). Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
82. Stumpf, H. (1993). Performance factors and gender-related differences in spatial ability: Another assessment."Memory & Cognition", 21, 828-836.
83. Stumpf, H., Eliot, J. (1994). Gender-related differences in spatial ability and the k factor of general spatial ability in a population of academically talented students. Baltimore: Center for Talented Youth, The Johns Hopkins University.
84. Stumpf, H., Jackson, D. N. (1994). Gender-related differences in cognitive abilities: Evidence from a medical school admissions testing program."Personality and Individual Differences", 17, 335-344.
85. Stumpf, H., Klieme, E. (1989). Sex-related differences in spatial ability: More evidence for convergence."Perceptual and Motor Skills", 69, 915-921.

86. Szuman, S. (1975). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PWN.
87. Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
88. Twardowski, K. (1965). *Wybrane prace filozoficzne*. Warszawa: PWN.
89. Tyszkiewicz, M. (1987). *Psychopatologia ekspresji: twórczość artystyczna chorych psychicznie*. Warszawa: PWN.
90. Uecker, A., Obrzut, J. E. (1993). Hemisphere and gender differences in mental rotation."Brain and Cognition", 22, 42-50.
91. Vecchi, T., Girelli, L. (1998). Gender differences in visuo-spatial processing: The importance of distinguishing between passive storage and active manipulation."Acta Psychologica", 99, 1-16.
92. Voyer, D. (1995). Effect of practice on laterality in a mental rotation task."Brain and Cognition", 29, 326-335.
93. Wygotskij, L. S. (1980). *Psychologia sztuki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
94. Werkhoven, P., Koenderink, J. J. (1993). Visual size invariance does not apply to geometric angle and speed of rotation."Perception", 22, 177-184.
95. Winczo-Kostecka, M. (1988). Imagery versus verbal-propositional aspects of the self: influence on judgement independence."Polish Psychological Bulletin", 19, 207-213.
96. Wojciszke, B. (1991). *Procesy oceniania ludzi*. Poznań: Nakom.
97. Wolniewicz, B. (1980). *Języki i kody*. (in:) A. Schaff (ed.). *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki (124-145)*. Wrocław: Ossolineum.
98. Zimmer, H. D. (2004). The construction of mental maps based on a fragmentary view of physical maps."Journal of Educational Psychology", 96, 162-183.

НАШІ АВТОРИ:

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г. С. Костюка, дійсний член АПН України.

Пасічник Ігор Демидович, академік Академії наук Вищої школи України, доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету “Острозька академія”.

Чепелєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, заступник директора з наукової роботи, зав. лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

Смульсон Марина Лазарівна, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

Фредрік Ульф Джонсон, доктор філософії, доцент кафедри психології Стокгольмського університету, завідувач Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету “Острозька академія”.

Каламаж Руслана Володимирівна, доктор психологічних наук, проректор з навчально-виховної роботи Національного університету “Острозька академія”.

Henryk Raszkievic, Doctor, Warsaw University of Life Sciences.

Александровська Валентина Миколаївна, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Власюк Дмитро Петрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Волинський національний університет ім. Лесі Українки.

Волошина Вікторія Олександрівна, аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету “Острозька академія”.

Волошинська Любов Василівна, викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького.

Глухова Оксана Геннадіївна, викладач кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний університет ім. М. Горького.

Давидов Павло Григорович, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького.

Захаренко Людмила Миколаївна, старший психолог відділення психологічного забезпечення, Національна академія внутрішніх справ України.

Зеленська Вікторія Юріївна, викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького.

Клевець Любов Миколаївна, старший викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького.

Коцюк Юрій Анатолійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної економіки та бухгалтерського обліку, Національний університет “Острозька академія”.

Кравчина Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов, Хмельницький національний університет.

Кузнєцова Інга Валентинівна, завідувач кафедри практичної психології, Кіровоградський інститут регіонального управління та економіки.

Крижановська Зореслава Юріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедра загальної та соціальної психології, Волинський національний університет ім. Лесі Українки.

Лисиця Андрій Валерійович, кандидат біологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет “Острозька академія”.

Матласевич Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет “Острозька академія”.

Огородник Ірина Степанівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького.

Осичка Олена Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри менеджменту організацій та зовнішньоекономічної діяльності, Одеський національний економічний університет.

Плиска Юрій Святославович, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет “Острозька академія”.

Попова Марта Ігорівна, асистент кафедри психології, Львівський національний університет ім. І. Франка.

Попчук Марія Анатоліївна, магістр спеціальності “Психологія”, Національний університет “Острозька академія”.

Савелюк Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та психології, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка.

Савченко Олена В’ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет.

Сігінішина Аліса Сергіївна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет “Острозька академія”.

Смерічевський Едуард Францович, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького.

Твердоступ – Бельчікова Олена Володимирівна, викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький медичний національний університет ім. М. Горького.

Федоренко Світлана В’ячеславівна, аспірант, Національний педагогічний університет ім. П. Драгоманова.

Фофанова Лариса Василівна, викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький медичний національний університет ім. М. Горького.

ЗМІСТ

Максименко С. Д., Пасічник І. Д. КОГНІТИВНА ПСИХОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ ЛЮДИНИ	3
Чепелева Н. В. САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	17
Смутьсон М. Л. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК У ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ	26
Каламаж Р. В. КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИЙ ВИМІР У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	32
Александровська В. М. ПСИХОЛОГІЯ МОЛИТВИ: КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА	41
Власюк Д. П. МИМОВІЛЬНЕ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СТРУКТУР	51
Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. МЕТАПАМ'ЯТТЄВИ СУДЖЕННЯ ТА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ, ЩО ЛЕЖАТЬ В ЇХ ОСНОВІ	58
Волошинська Л. В. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ТА ВАЛЕОНАСТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	78
Глухова О. Г. ІДЕАЛЬНЕ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНА МОДЕЛЬ СВІДОМОСТІ	85
Давидов П. Г. ТРАНСФОРМАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ: ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПСИХОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ	94
Захаренко Л. М. ОСОБЛИВОСТІ ЦІЛЬОВОГО ПЛАНУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ КУРСАНТАМИ З РІЗНИМИ ПРОФІЛЯМИ ЧАСОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ	103
Зеленська В. Ю. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	110
Клевець Л. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ В ГЕНЕЗІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ	118

Коцюк Ю. А. РОЛЬ ЛЮДСЬКОГО ЧИННИКА У ПИТАННЯХ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ	128
Кравчина Т. В. ПРИРОДА ТВОРЧОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	139
Кузнєцова І. В. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНОМУ АНАЛІЗІ ІНТЕРНЕТ-РЕАЛЬНОСТІ	146
Крижановська З. Ю. ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ ЇЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	156
Лисиця А. В. ГЕНЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ	166
Матласевич О. В. ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ МЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ В БОГОСЛОВСЬКІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУРАЗЬКОГО	174
Огородник І. С. КОНЦЕПЦІЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ І РЕЛІГІЇ У ПСИХОАНАЛІЗІ К. ЮНГА	192
Осичка О. В. ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА	204
Плиска Ю. С. КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В ПАРАДИГМІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	211
Попова М. І. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У СТРУКТУРІ ОПЕРАЦІОНАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИСОКОКОМПЕТЕНТНИХ ТЕЛЕФОННИХ КОНСУЛЬТАНТІВ	219
Попчук М. А. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАПАМ'ЯТІ В КОНТЕКСТІ МЕТАПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ	228
Савелюк Н. М. СОЦІАЛЬНИЙ СВІТ І ПОСТАТЬ “БОГА” КРИЗЬ ПРИЗМУ КАТЕГОРИЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ	234
Савченко О. В. АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР, ЦЬО ОБУМОВЛЯЮТЬ СПРИЙНЯТТЯ ТА ОЦІНКУ РІЗНИХ СИТУАЦІЙ	244

Сігінішина А. С. МЕТАКОГНІТИВНІ СУДЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ МОНИТОРИНГУ ПАМ'ЯТІ	254
Смерічевський Е. Ф. КУЛЬТУРА В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ І ФУНКЦІЇ	264
Твердоступ – Бельчікова О. В. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	274
Федоренко С. В. ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	283
Фофанова Л. В. ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ ХХІ СТОЛІТТЯ І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ	297
Henryk Raszkievic PSYCHOLOGICAL IMAGINATION PROCESSES IN ART	306
НАШІ АВТОРИ	329

Збірник наукових праць

Наукові Записки
Серія “Психологія і педагогіка”

Випуск 20

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Шугай М. А.*

Упорядник *Волошина В. О.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп’ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Черуха Л. А.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42x30/4. Папір офсетний. Друк різнографія.

Ум. друк. арк. 21,75. Гарнітура “TimesNewRoman”

Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”

Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідоцтво про державну реєстрацію

РВ №1 від 8 серпня 2000 року.