

25. Schein, E. (1986) A critical look at current career development theory and research / E. Schein / In D.T. Hall and Association (Eds.). Career development in organization. – San-Francisco, CA, 1986. – P. 120-145.

26. Super, D.E. (1992) Toward a comprehensive theory of career development / D.E. Super / In D.H. Montrose, S.J. Shinkman (Eds). Career development: Theory and practice. – Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1992. – P. 35–64.

Карамушка Т.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ ВИДЫ, ФУНКЦИИ

В статье проанализированы основные подходы к изучению профессиональной карьеры личности (изучение собственно профессиональной карьеры и внутриорганизационной карьеры). Выделены основные виды профессиональной карьеры личности (“вертикальная”; “восходящая”; “нисходящая”; “горизонтальная”; “центробежная” и др.). Подчеркнуто значение поливариативности профессиональной карьеры личности в условиях глобализационных изменений в общественной и профессиональной жизни. Обоснованы основные функции профессиональной карьеры (социально-профессиональные; социально-психологические; социально-экономические).

Ключевые слова: профессиональная карьера; “вертикальная” карьера; “восходящая” карьера; “нисходящая” карьера; “горизонтальная” карьера; “центробежная” карьера; поливариативность профессиональной карьеры; функции профессиональной карьеры.

Karamushka T.V.

PROFESSIONAL CAREER OF PERSONALITY: ESSENCE, BASIC KINDS AND FUNCTIONS

In the article the basic going is analysed near the study of professional career of personality (study of professional career and, in particularly, career within the organization). The basic types of professional career of personality (“vertical”; “ascending”; “descending”; “horizontal”; “centrifugal” and other) are distinguished. Underline concernment polivariability of professional career of personality in the conditions of changes of globalization in public and professional life. The basic functions of professional career (social-professional; social-psychological; socio-economic) are reasonable.

Key words: professional career; “vertical” career; “ascending” career; “descending” career; “horizontal” career; “centrifugal” career; polivariability of professional career; functions of professional career.

Карамушка Тарас Вікторович – аспірант 2 року навчання кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

УДК 159.95

Коваленко А.Б.

ПРОБЛЕМА РОЗУМІННЯ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття містить аналіз досліджень українських психологів з проблеми розуміння. Розглядаються як дослідження 40-50-х років, що проводилися під керівництвом Г.С.Костюка, так і доробки сучасних авторів. Джерел - 18.

Ключові слова: розуміння, текст, творча задача, системно-стратегіальний підхід.

Постановка проблеми. Проблемі розуміння належить центральне місце в розв'язанні шерегу питань, пов'язаних із спілкуванням, навчанням, вихованням, пропагандою, науковим пізнанням тощо. Ефективність багатьох форм людської діяльності безпосередньо зумовлюється тим, наскільки глибоко і повно при цьому здійснюється процес розуміння.

Звідси стає зрозумілим домінуюча позиція розуміння у працях із загальної методології науки, в логіко-філософських і лінгвістичних дослідженнях, а також у прикладних психолого-педагогічних дослідженнях, теорії та практиці перекладу, при розробці систем штучного інтелекту.

Міждисциплінарний характер проблеми розуміння зумовив появу концептуального розмаїття, відповідно і строкатості варіантів її розв'язання. Неузгодженість багатьох з них між собою постає джерелом дискусій, які набули на сторінках філософської періодики чи не хронічного характеру.

Постійний процес збільшення обсягу і урізноманітнення форм (усно, письмово, тексти, графіки тощо) інформаційних потоків у всіх сферах діяльності, в тому разі навчання й спілкуванні, веде до значного ускладнення в їх сприйманні та засвоєнні. Практика навчання в школі і вузі свідчить про те, що значна частина учнів і студентів удаються здебільшого до прийому запам'ятовування навчального матеріалу, ніж до його розуміння.

Звернення до проблематики розуміння в розрізі української психологічної науки змусило зневажливе ставлення та ігнорування результатів досліджень численних українських психологів у сучасних дисертаційних дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз засвідчив, що переважна більшість як вітчизняних, так і зарубіжних психологів переважний інтерес віддають дослідженню проблеми розуміння текстів (наукових, художніх тощо) (А.В.Антонов, А.А.Брудний, Л.П.Доблаєв, М.І.Жинкін, В.В.Знаков, Н.В.Чепелєва, Г.Д.Чистякова, G.Baker, P.Hacker).

Процедура дослідження процесу розуміння має спиратися на принципи системного підходу, що були розроблені як у загальнонауковому плані (Б.В.Бірюков, І.В.Блауберг, В.А.Лекторський, Е.Г.Юдін), так і в заломленні до психології мислення (М.Г.Алексєєв, Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, Дж.Брунер, А.В.Брушлінський, Л.М.Веккер, Ю.М.Кулюткін, Ж.Піаже, М.С.Роговін). На наш погляд, цей підхід видається найбільш конструктивним для вивчення проблеми розуміння, оскільки він дає можливість цілісного вивчення складних явищ (неоднорідних, багатоскладових і т.д.), має досить чіткий концептуально-понятійний апарат (система, компоненти, зв'язки, відношення, функції, рівні, ієрархія, структура, цілісність, регуляція, розвиток тощо).

У даному дослідженні ми виходимо з того, що розуміння як складова мисленнєвого процесу зберігає всі ті якості, що притаманні процесу мислення як такого (А.А.Брудний, Л.Л.Гурова, Л.П.Доблаєв, В.В.Знаков, Ю.К.Корнілов, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Г.Пирьов, С.Л.Рубінштейн).

Мета статті – проаналізувати та узагальнити здобутки українських психологів у розробленні проблеми розуміння.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В українській психологічній науці проблему розуміння почали вивчати в 40-50-х роках ХХ ст. Тепер можна говорити про те, що існує українська школа вивчення проблеми розуміння, а її основоположником по праву можна вважати Григорія Силевича Костюка.

Г.С.Костюк розробив методологічний базис вивчення проблеми розуміння, узагальнив дані, одержані українськими дослідниками, що працювали під його керівництвом, та зробив цінні в науково-теоретичному та прикладному плані висновки. Він зазначав, що, говорячи про розуміння, можна мати на увазі різні сторони цього складного явища, що відбивається і в різних значеннях самого слова "розуміння". Мова може йти про здатність особистості зрозуміти що-небудь, про самий процес

розуміння, тобто проникнення в сутність тих чи інших явищ або об'єктів, про стан свідомості особистості, яка цю сутність розкриває, і про результат цього процесу, тобто ті судження, висновки, поняття, погляди тощо, які склалися в особистості внаслідок зрозуміння нею певних об'єктів.

Узагальнивши результати ряду досліджень, Г.С.Костюк виділив загальні особливості процесу розуміння, незалежно від того, що саме стає об'єктом розуміння. Він розглядає розуміння як пізнання суттєвого, розкриття об'єктів та явищ дійсності в їх зв'язках, відношеннях і властивостях, безпосередньо не даних. Розуміння зароджується в чуттєвому сприйманні і є аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, "сміслових віх" та об'єднання їх в єдине ціле [10, с. 295].

Діапазон досліджень процесу розуміння українськими дослідниками надзвичайно великий: від розуміння художніх творів, алегорій, казок, приказок, загадок, картин до розуміння наукових текстів, піктограм, різноманітних за змістом задач та ін. Контингент піддослідних – від дошкільників до старшокласників і студентів. У працях українських психологів закладено підґрунтя для вивчення рівневої організації процесу розуміння, що забезпечувалося дослідженням рівнів розуміння різним контингентом піддослідних широкого спектру матеріалу. Крім цього, простежується генезис розуміння об'єктів, які носять неоднозначний характер і розуміються, починаючи з досягнення суб'єктом певного рівня розвитку (алегорії, метафори, мотиви поведінки тощо).

Процес розуміння нового об'єкта частіше всього порівнюють з процесом розв'язання пізнавальної задачі. Чим складнішою є задача, тим більше часткових пізнавальних задач необхідно розв'язати суб'єктові на шляху до кінцевої мети. Такий висновок зробила Т.В.Косма на основі вивчення процесу розуміння складних художніх описів природи учнями 2-4 класів. Їх осмислення залежить від оволодіння учнями окремими елементами описового тексту (метафори, епітети, порівняння тощо). Уявлення описаної картини опирається на досвід дитини: образ природи доповнюється уявленнями з раніше сприйнятого, інколи неадекватними описаному об'єкту [9].

Т.В.Косма виділила різноманітні рівні розуміння: від встановлення конкретних і несуттєвих моментів змісту до більш узагальненого і суттєвого розуміння. Крім того, вона досліджувала можливість активізації процесу розуміння алегорій шляхом використання в різних співвідношеннях словесних пояснень та ілюстрацій до, під час та після сприймання тексту алегорій [8].

Д.М.Дубовіс-Арановська вивчала розуміння дошкільниками казок і дійшла висновку, що для сприймання казки недостатньо викликати у дитини яскраві уявлення про персонажів і про середовище, в якому вони діють. Необхідно, щоб дитина сама діяла, розв'язувала задачі, які ставить перед нею автор казки: уявні дії в уявних обставинах повинні породжувати істинні почуття [10].

Вивчаючи розуміння молодшими школярами прислів'їв, Л.К.Балацька зробила висновок про те, що прислів'я виступає перед дитиною як задача, яку необхідно розв'язати. Успіх залежить від розуміння дітьми значення використовуваних слів та метафоричних висловів. Розуміння прислів'їв аналогічне розумінню алегорій взагалі. Починається воно осмисленням конкретної ситуації і закінчується узагальненням її до типових життєвих явищ та моральних оцінок [4, 5].

Така сама послідовність була помічена автором і при розумінні дітьми загадок. Спочатку школяреві важко відірватися від обраної ситуації, даної в загадці, він не бачить необхідності шукати відгадку. Невдовзі з'являються спроби відгадати, опираючись на одне слово в загадці (поза контекстом). Далі діти починають відштовхуватися від усієї умови загадки, шукаючи подібність між окремими предметами. З віком діти більш цікавляться складними загадками, де "необхідно думати" і виявляють критичне ставлення до своїх відповідей, зіставляючи їх з елементами умови загадки [4].

Розуміння метафор дітьми молодшого шкільного віку також було об'єктом досліджень Л.К.Балацької. Результати свідчили про те, що метафори, в яких відзначаються

зовнішні ознаки предметів, що сприймаються чуттєво, дітям легше зрозуміти, ніж метафори, які відображають моральний бік людських стосунків. Труднощі розуміння метафор не залежать від розуміння окремих слів, які містяться в метафоричному вислові. Розуміння метафори полегшується, якщо її включити в контекст, який містить завдання необхідності і осмислення метафори [5].

Важливими є праці, в яких вивчається розуміння дітьми мотивів поведінки і характерів літературних героїв. Розуміння психології літературного персонажу, мотивів його поведінки є необхідною умовою проникнення читачів у зміст художнього твору.

Б.Д.Прайсман виявив чотири ступені розуміння школярами мотивів поведінки літературного персонажу. На першій ступені (переважно учні першого класу) діти ще не можуть розкривати мотиви поведінки літературного героя, а обмежуються переказом фабули і називанням конкретних його вчинків. Друга ступінь (учні другого класу) характеризується тим, що діти вказують на об'єктивні причини вчинку, називають його мету, але не виділяють ще внутрішні мотиви поведінки героя. На третій ступені діти добре розкривають лише прості для розуміння мотиви. Четверта ступінь розвитку розуміння (учні четвертого класу) характеризується тим, що діти розкривають не тільки мотиви окремих вчинків, а й складну мотиваційну поведінку літературного персонажу.

Автор відзначає, що вказані ступені є лише відносними, оскільки розкриття мотивації поведінки залежить не тільки від рівня розвитку дитини, а й від складності самих вчинків та їх мотивів. Воно залежить також і від способів розкриття їх автором твору. Тому один і той самий учень може бути віднесений до тієї чи іншої ступені залежно від складності літературного матеріалу та методів педагогічного керівництва процесом розуміння [14].

Вивчення розуміння мотивів поведінки літературного персонажу пов'язане з розумінням читачем характеру героя. Це було показано в працях Т.В.Рубцової. Діти, насамперед, помічають у героя риси, які імпонують їм або пов'язані з потребами та інтересами, які характерні для цього віку. Крім того, вони привносять в опис поведінки або переживань такі факти, яких немає у творі. Ці привнесення іноді сприяють більш глибокому розумінню. Але нерідко бувають випадки, коли оцінка юним читачем мотивів поведінки або рис характеру особистості героя стає односторонньою або помилковою [15].

А.А.Андрієвська вивчала процес розуміння іноземного тексту. Вона виділила три етапи його розуміння залежно від співвідношення між перекладом і власне розумінням. На першому етапі переклад тексту є основним чинником розуміння; на другому – лише супроводжує і контролює цей процес, на третьому етапі роль перекладу зводиться до мінімуму – до епізодичного коригування осмисленого тексту. Процес переходу від етапу до етапу характеризується накопиченням значень слів і синтаксичних зв'язків, на основі яких здійснюється процес розуміння [1].

Значна увага в працях українських психологів приділялась вивченню процесу розуміння наукових текстів. Увага до цього аспекту проблеми не випадкова, адже від розуміння наукової інформації залежить ефективність засвоєння знань у школі, вузі, при підготовці фахівців будь-якого рівня та профілю.

У дослідженні Р.Є.Таращанської вивчався процес розуміння наукового тексту. Результати свідчили про позитивне значення певних способів мисленнєвої обробки матеріалу для досягнення адекватного розуміння. Автор показала ефективність застосування школярами таких прийомів роботи над науковим текстом, як виділення в ньому смислових опорних пунктів, використання готового плану тексту та самостійне складання плану [10].

Цікавий матеріал дали дослідження картин, проведені з розумово відсталими дітьми і паралельно дітьми нормальними. Н.М.Стадненко використовувала в експерименті з учнями 1 та 2 класів допоміжної та масової шкіл два типи нескладних картин: "описових" та "пояснюючих". Суттєві відмінності між нормальними та розумово відсталими дітьми були констатовані тільки в осмисленні "пояснюючих" картин. Особливо

важко сприймали розумово відсталі діти такі картини, зміст яких не висловлений прямо, а передбачається на основі наочно даних деталей. Автор виділила чотири рівні розуміння сюжетних картин: а) осмислення (впізнавання) лише окремих розрізаних об'єктів; б) встановлення зв'язків, несуттєвих для даної ситуації; в) встановлення причинно-наслідкових зв'язків, поки що часткове; г) повна і правильна інтерпретація картини. Рівні розуміння картин залежать від складності останніх. Найбільш характерні для розумово відсталих дітей перший та другий рівні, для нормальних дітей – третій та четвертий рівні розуміння [16].

Одним із перспективних напрямків вивчення проблеми є дослідження процесу розуміння різноманітних задач. У дослідженнях О.М.Концевої вивчався процес оволодіння молодшими школярами вмінням розв'язувати арифметичні задачі. Факти свідчать про те, що іноді багаторазові повторні пояснення вчителем тих чи інших тверджень, висновків все ж не приводять до дійсного їх розуміння саме тому, що учні не усвідомлюють тих питань, які ставить перед ними вчитель. В їхній свідомості ці питання підмінюються більш відомими і близькими питаннями. У зв'язку з цим процеси мислення учня або не приводяться в дію, або йдуть не у потрібному напрямку.

Повторення стає ефективним засобом розуміння тоді, коли воно включає постановку нових пізнавальних завдань, які вимагають зіставлення між собою окремих частин повторюваного матеріалу, розкриття в них нових сторін і зв'язків, їх систематизації, виведення нових висновків, їх обґрунтування тощо.

Дослідження, проведені під керівництвом Г.С.Костюка, заклали підґрунтя вивчення проблеми розуміння, хоча так і не привели до розробки загальнопсихологічної теорії розуміння.

Після досліджень проблеми розуміння, проведених під керівництвом Г.С.Костюка, вивчення проблеми розуміння українськими психологами не припиняється. У 70-х роках нового сплеску набуває вивчення проблеми розуміння в дослідженнях співробітників лабораторії психології праці та трудового виховання під керівництвом В.О.Моляко. Їхня увага зосереджувалась переважно на проблемі розуміння проблемних задач – конструктивно-технічних, графічних, які частіше за все доводиться розв'язувати учням на уроках трудового навчання та креслення. Зокрема, П.С.Перепелиця вивчав вплив різних форм вихідної інформації на розуміння задачі, Л.М.Івахненко – особливості розуміння графічних задач. Методологічні засади цих досліджень розроблялися В.О.Моляко, який розкрив сутність процесу розуміння задачі, його динаміку. Саме ці дослідження заклали підґрунтя для подальших досліджень процесу розуміння задачі. На жаль, результати проведених досліджень не знайшли широкого висвітлення [13].

А.В.Антонов починає дослідження цієї проблеми з вивчення процесу розуміння тексту, а далі переходить до більш широкого спектру об'єктів: піктограм, технічних рисунків тощо. Він визначає суть процесу розуміння як пов'язування нового поняття, уявлення з системою існуючих в індивіда знань. Обов'язковими компонентами цього процесу на вищих його рівнях є синтетико-аналітична переробка повідомлень, їх реструктурування, організація, висування припущень, перевірка висновків. Автор не обмежується тільки даним аспектом, а намагається розглянути проблему розуміння в загальнопсихологічному і навіть філософському планах [2, 3]. При цьому він дає таке визначення розумінню: "Розуміння – це складне, ієрархічно побудоване психічне відображення об'єктів пізнання, в результаті якого утворюються нові або відтворюються старі, але по-новому бачені системи концептів чи образів, що поєднують в собі, власне, продукт цього відображення з відповідними елементами знань, набутих у попередньому досвіді [2].

Розуміння знакової та графічної інформації – ще один цікавий аспект проблеми розуміння, який вивчає А.В.Антонов. Механізм розуміння піктограм він вбачає в аплікації системи актуалізованих особистих знань суб'єкта, релевантних одному конкретному випадку розуміння предметного і особливо знакового об'єкта, на його інформаційні

ознаки. Останні визначаються контекстом діяльності, в яку включається об'єкт. Сам же механізм актуалізації аналогічний відповідному механізмові процесу впізнання. Відчуття смислової цілісності, яке є продуктом розуміння, досягається раптово (сукцесивно) шляхом інтенсивного пошуку і вибору відповідних інформативних ознак системи актуалізованих знань і об'єкта, який представлений у свідомості не як вихідний фізичний об'єкт, а як образ або поняття про цей об'єкт, який має те чи інше забарвлення.

В тому разі, коли об'єктом розуміння стає знак, суб'єкт пізнання відноситься до нього як до об'єкта, в якому закодований денотат. Саме останній є об'єктом психічного відображення, яке здійснюється в знаковій формі. Таким чином, сприймання знака фактично викликає "подвоєння" процесу його психічного відображення, а саме це відображення є не що інше як знак знака [2].

Серед сучасних розробок виділяється своєю ґрунтовністю дослідження Н.В.Чепелевої [17, 18]. Вже протягом ряду років вона досліджує процес розуміння наукових текстів студентами вузів. Вона трактує розуміння як процес, що характеризується згортанням інформації, перекладом її на внутрішню мову реципієнта, "мову смислу", за рахунок формування предметно-схемного коду, що дає змогу фіксувати зміст тексту у вигляді певної узагальненої смислової схеми. У процесі розуміння тексту в свідомості читача створюється словесний скелет, який у разі потреби можна розгорнути в повне повідомлення. Міра близькості такого вторинного тексту до вихідного залежить від багатьох чинників – рівня розуміння вихідного тексту, очікувань та установок читача, рівня читацьких інтересів, цілей читання тощо [17, с.30]. Іншими словами, розуміння тексту включає в себе розчленування його на відносно самостійні щодо змісту уривки (текстові елементи) з наступним перегрупуванням цих елементів тексту (тобто його переструктурування) з метою виділення головного та другорядного, тобто встановлення певної ієрархії смислів. Автор шукає шляхи розв'язання проблеми формування культури читання у студентів.

Вслід за Н.В.Чепелевою шукає шляхи та способи оптимізації передачі інформації О.М.Корніяка. Вона розглядає роль знакової наочності як певного згустка знань про об'єкти і визначає її як систему елементів-букв, цифр та інших умовних позначень, які відображають найістотніші сторони, зв'язки і відношення досліджуваних об'єктів, їх структурні особливості, які неможливо з'ясувати при безпосередньому візуальному сприйманні. Автор виділяє рівні розуміння тексту від нерозуміння авторського задуму до адекватного його розуміння [7].

Процес розуміння умови математичної задачі молодшими школярами вивчає С.Д.Максименко. Він дійшов висновку, що успішне досягнення мети даної задачі залежить від його розуміння і мисленого переформулювання з урахуванням адекватного співвіднесення вимог з умовами, в яких вона дана. Розуміння залежить від сприймання змісту задачі, його запам'ятовування, збереження та мисленої обробки інформації про неї. Автор розглядає розуміння як індикатор психічного розвитку школяра і зазначає, що йому властиві всі індивідуальні та вікові особливості мислячого суб'єкта [11].

У працях В.О.Моляко досліджуються психологічні особливості розуміння старшокласниками та фахівцями процесу розуміння творчих технічних задач. Психологічну сутність процесу розуміння автор вбачає в процесі співставлення нової інформації про конструкцію з наявними у суб'єкта еталонами. Ефект розуміння з'являється тоді, коли у суб'єкта наявні еталони, які мають суттєву подібність з новим технічним механізмом. Момент встановлення такої суттєвої подібності і є моментом виникнення розуміння. Автор простежує динаміку процесу розуміння, виділяючи його етапи [12].

У даний час можна констатувати наявність усталеної школи в Інституті психології імені Г.С.Костюка АПН України, яка займається розробкою проблеми розуміння під керівництвом В.О.Моляко та Н.В.Чепелевої.

У своїх дослідженнях проблеми розуміння ми спиралися на системно-стратегіальний підхід В.О.Моляко. Заломлюючи процес розуміння через призму творчої діяльності, ми звернулися до такого об'єкта, як творчі задачі. На нашу думку, творча задача як модель творчої діяльності має бути багатосмисловою, мати приховану проблемність. У деяких випадках вона передбачає кілька варіантів розв'язання і один з них - шаблонний, стереотипний, за допомогою відповідного алгоритму; інший - нешаблонний, творчий, який з'являється внаслідок розуміння суб'єктом прихованої проблемності задачі.

Кожний з виділених варіантів розв'язання творчої задачі ґрунтується на різних узагальнених схемах, побудованих на основі підходів до задачі з переважанням алгоритмічних чи творчих процесів мислення. Зазначені схеми відбивають той чи інший смисл задачі: алгоритмічний та прихований, який є ключем до розв'язання задачі. Наявність кількох смислів, які містяться в основі того чи іншого способу розв'язання, є, на нашу думку, обов'язковою рисою задач творчого (проблемного) типу.

Ми розглядаємо поняття задачі у широкому її розумінні, а саме не тільки як типової, а такої, що враховує стан суб'єкта, якому необхідно зрозуміти щось нове, до цього часу невідоме. Такий підхід, на наш погляд, дає змогу моделювати за допомогою творчих задач будь-яку творчу діяльність, коли суб'єкт стикається з необхідністю зрозуміти нову для нього інформацію (інформація розуміється в широкому смислі як певний набір знаків, поєднання яких несе в собі певний смисл).

Процес розуміння будь-якого нового матеріалу відповідає тому, що відбувається при розв'язанні творчої задачі. Тому до пояснення процесу розуміння може бути застосоване поняття стратегії, оскільки воно використовується не тільки у випадках розв'язання творчих задач, але й текстів, наочності і всього, що є новим для суб'єкта.

Поняття "стратегія" використовується переважно у випадку дослідження процесу розуміння суб'єктом творчих задач. Використання суб'єктом стратегії свідчить про більш високий рівень інтелектуальної готовності до діяльності, застосування ж відомого метода або способу для розв'язання задачі ґрунтується переважно на мнемічних процесах.

Дії з новим матеріалом, розуміння його - це творчий процес. Результат його - виділення смислу як стислої схеми всього матеріалу. Осягнувши смисл, суб'єкт здатний відтворити весь матеріал, але вже "своїми словами". Осмислені знання просувають суб'єкта в його психічному розвитку, адже тільки такі знання можуть продуктивно використовуватися в подальшому. Тому рівень сформованості стратегій може вважатися важливою характеристикою психологічної готовності особистості до діяльності загалом.

Під стратегією розуміється не тільки шлях, який обирає суб'єкт для розуміння, не тільки набір логічних операцій, які супроводжують процес, але і те, як відбувається розуміння, як відшукуються знання і відбувається їх співставлення з новою інформацією.

Аналіз результатів дослідження процесу розуміння творчих задач дозволив нам виділити різні стратегії розуміння досліджуваними творчих задач. Головним критерієм виділення стратегій є складність тих чи інших механізмів мисленнєвої діяльності, окремих операцій, які забезпечують їх функціонування. Ми виокремили 4 стратегії розуміння творчих задач: пошуку аналогів, комбінування, гнучку та продуктивну стратегії.

З проблемою мисленнєвих стратегій тісно зв'язана і проблема оцінки ефективності розуміння. Використання тієї чи іншої стратегії визначає рівень розуміння, на якому знаходиться суб'єкт. Якщо стратегії відображають процесуальний бік розуміння, то рівні розуміння є результатом процесу і на їх основі можна зробити висновок про міру операціональної складності матеріалу, який досяжний для розуміння даному суб'єкту. Сприймаючи той чи інший матеріал, він може зрозуміти лише те, що відповідає актуальному рівню його психічного розвитку.

Відповідно до складності стратегій, що використовуються суб'єктом, нами виокремлено шість рівнів розуміння: впізнавання, пригадування, аналогізування, комбінування, руйнування стереотипів і продуктивний рівень.

Досягнення суб'єктом того чи іншого рівня розуміння забезпечується домінуючою у нього мисленевою стратегією, є результатом її функціонування. Так, рівні розуміння, пов'язані з мнемічними процесами, забезпечуються стратегією пошуку аналогів. Більш високі рівні розуміння – розуміння-комбінування – забезпечуються стратегією комбінування, рівень розуміння, пов'язаний з руйнуванням стереотипів – гнучкою стратегією, найвищий рівень розуміння – продуктивною стратегією. Виділені вище рівні взаємозв'язані між собою: кожний наступний рівень включає попередні, і їх якості можуть виявлятися вже на більш високому рівні. Незначна кількість розв'язків, які мали в основі механізм впізнавання і пригадування, зумовлена новизною задач для досліджуваних. Значна частина студентів-математиків розв'язувала їх на рівні розуміння-аналогізування. Це зумовлено також існуючими стереотипами відносно підвищеної складності задач, що підштовхнуло досліджуваних до використання відомих алгоритмів, а не до пошуку простих способів розв'язання.

Висновок. Таким чином, розглянувши основні напрямки досліджень проблеми розуміння українськими психологами, слід констатувати, що проблемі розуміння приділялась і приділяється в них значна увага. Вивчаються різні аспекти цієї проблеми: розуміння прислів'я, байки, загадки, метафори, алегорії, текстів, задач тощо. Незважаючи на різноманітність підходів та тлумачень процесу, специфіки, особливостей процесу розуміння, внесок кожного з дослідників наближує створення загальнопсихологічної теорії розуміння, що і є перспективою розвитку цієї проблеми.

Література

1. Андрієвська А.А. Психологічний аналіз процесу розуміння іноземного тексту / А.А.Андрієвська // Тези доповідей на науковій сесії НДІ психології УРСР. - К., 1948. - С.21-22.
2. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание / А.В.Антонов. - К.: Наукова думка, 1988. - 184 с
3. Антонов А.В. Сприймання та розуміння тексту / А.В.Антонов - К.: Знання, 1976. - 48 с.
4. Балацька Л.К. Розуміння прислів'їв учнями молодших класів / Л.К.Балацька // Наук. зап. НДІ психології УРСР. - К., 1949. - Т.1. - С.66-82.
5. Балацька Л.К. Розуміння дітьми молодшого шкільного віку метафор / Л.К.Балацька // Наук. зап. НДІ психології УРСР. - К., 1956. - Т.5. - С.198-212.
6. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б.Коваленко. – К.: Геопринт, 1999. – 184 с.
7. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння. Текст як об'єкт розуміння / О.М.Крніяка - К.: Знання, 1990. - 48 с.
8. Косма Т.В. Розуміння молодшими школярами алегорій / Т.В.Коосма// Наук.зап. НДІ психології УРСР. - К., 1956. - Т.5. - С.130-154.
9. Косма Т.В. Розуміння молодшими школярами описового художнього тексту / Т.В.Косма // Наук. зап. НДІ психології УРСР. - К., 1950. - Т.2. - С.103-128.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. - К.: Радянська школа, 1989 С.251-300.
11. Максименко С.Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач / С.Д.Максименко - К.: Знання, 1977. - 18 с.
12. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) В.А.Моляко – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
13. Психологические особенности понимания условий конструктивно-технических задач старшеклассниками. Отчет лаборатории психологии труда и трудового воспитания (рукопись) / В.А.Моляко, Л.Н.Ивахненко, Н.И.Литвинова, П.С.Перепелица, Р.А.Пономарева, М.С.Смульсон - К., 1975-1976.
14. Прайсман Б.Д. Розуміння молодшими школярами мотивів поведінки літературних персонажів / Б.Д.Прайсман // Наукові зап. НДІ психології УРСР. - К., 1956. - Т.5. - С.213-242.

15. Рубцова Т.В. Розуміння психології літературного персонажу дітьми молодшого шкільного віку / Т.В.Рубцова // Наук. зап. НДІ психології УРСР. - К., 1956. - Т.2. - С.129-164.
16. Стадненко Н.М. Роль усвідомлення завдання в сприйманні картин учнями 1-4 класів / Н.М.Стадненко// Наук. зап. НДІ психології УРСР. - К., 1956. - Т.4. - С.90-94.
17. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В.Чепелева - К.:Либідь, 1990. - 100 с,
18. Чепелева Н.В. Психологія читання учебної і наукової літератури в системі професійної підготовки студентів: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Н.В.Чепелева - К., 1992. - 397 с.

References

1. Andrievs'ka A.A. Psihologichnij analiz procesa rozuminnja inozemnogo teksta / A.A.Andrievs'ka // Tezi dopovidej na naukovij sesii NDI psiho-logii URSSR. - K., 1948. - S.21-22.
2. Antonov A.V. Informacija: vosprijatie i ponimanie / A.V.Antonov. - K.: Naukova dumka, 1988. - 184 s
3. Antonov A.V. Sprijmannja ta rozuminnja tekstu / A.V.Antonov - K.: Znannja, 1976. - 48 s.
4. Balac'ka L.K. Rozuminnja prisliv'iv uchnjami molodshih klasiv / L.K.Balac'ka // Naук. зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1949. - T.1. - S.66-82.
5. Balac'ka L.K. Rozuminnja dit'mi molodshogo shkil'nogo viku meta-for / L.K.Balac'ka // Naук. зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1956. - T.5. - S.198-212.
6. Kovalenko A.B. Psihologija rozuminnja / A.B.Kovalenko. - K.: Geoprint, 1999. - 184 s.
7. Kornijaka O.M. Labirinti rozuminnja. Tekst jak ob'ekt rozuminnja / O.M.Krnijaka - K.: Znannja, 1990. - 48 s.
8. Kosma T.V. Rozuminnja molodshimi shkoljarami alegorij / T.V.Koosma// Naук.зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1956. - T.5. - S.130-154.
9. Kosma T.V. Rozuminnja molodshimi shkoljarami opisovogo hudozhn'ogo tekstu / T.V.Kosma // Naук. зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1950. - T.2. - S.103-128.
10. Kostjuk G.S. Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti /G.S.Kostjuk. - K.: Radjans'ka shkola, 1989 S.251-300.
11. Maksimenko S.D. Rol' ponimannja v processe reshenija tvorcheskih zadach / S.D.Maksimenko - K.: Znannja, 1977. - 18 s.
12. Moljako V.A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) V.A.Moljako - K.: Osvita Ukrainy, 2007. - 388 s.
13. Psihologicheskie osobennosti ponimannja uslovij konstruktiv-no-tehnicheskikh zadach starsheklassnikami. Otchet laboratorii psihologii truda i trudovogo vospitannja (rukopis') / V.A.Moljako, L.N.Ivahnenko, N.I.Litvinova, P.S.Perepelica, R.A.Ponomareva, M.S.Smul'son - K., 1975-1976.
14. Praisman B.D. Rozuminnja molodshimi shkoljarami motiviv povedinki literaturnih personazhiv / B.D.Praisman // Naукovi зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1956. - T.5. - S.213-242.
15. Rubcova T.V. Rozuminnja psihologii literaturnogo personazhu dit'mi molodshogo shkil'nogo viku / T.V.Rubcova // Naук. зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1956. - T.2. - S.129-164.
16. Stadnenko N.M. Rol' usvidomlennja zavdannja v sprijmanni kartin uchnjami 1-4 klasiv / N.M.Stadnenko// Naук. зап. NDI psihologii URSSR. - K., 1956. - T.4. - S.90-94.
17. Chepeleva N.V. Psihologija chitannja tekstu studentami vuziv / N.V.Chepeleva - K.:Libid', 1990. - 100 s,
18. Chepeleva N.V. Psihologija chtenija uchebnoj i nauchnoj literatury v sisteme professional'noj podgotovki studentov: Diss. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.07. / N.V.Chepeleva - K., 1992. - 397 s.

Коваленко А.Б.

Проблема понимания в работах украинских психологов

Статья содержит анализ исследований украинских психологов по проблеме понимания. Рассматриваются как исследования 40-50-х годов, которые проводились под руководством Г.С.Костюка, так и работы современных авторов. Источников - 18.

Ключевые слова: понимание, текст, творческая задача, системно-стратегический подход.

Kovalenko A.B.

Problem of understanding in ukrainian psychologists works

Article includes analysis of the ukrainian psychologists investigations dedicated to the problem of understanding. Modern authors works and investigations that was carried out by G.S.Kostyuk are examined. Sources - 18.

Key words: understanding, text, creative problem, systematic-strategic approach

Коваленко Алла Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

УДК 159.9

Козицька І.В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНФЛІКТУ В ЖИТТІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНТИНОМІЧНОСТІ ЇЇ БУТТЯ

У статті наведено результати теоретичного дослідження феномену конфлікту. Феномен конфлікту розглянуто з позиції антиномічності, тобто внутрішнього або зовнішнього протиріччя, суперечності, протидорства, що актуалізувалося та потребує вирішення. Джерел – 11.

Ключові слова: внутрішній та зовнішній конфлікт особистості, антиномічність, протиріччя, різноспрямовані спонукання особистості.

Одним з психологічних аналогів антиномічності є конфлікт та усі його змістовні, структурні та динамічні складові. Конфлікт розглядається з позиції антиномічної сутності психологічних феноменів, як цінності, установки, мотиви, що протистоять одна одній та взаємодіють одночасно. Антиномічна складова конфлікту проявляється у протиріччі, що актуалізувалося та потребує вирішення. В якості складових конфлікту в цьому визначенні можна виділити такі його компоненти: наявність протиріччя і зіткнення, при цьому сам конфлікт розглядається як характеристика взаємодії. Функціональний аспект конфлікту зумовлено потребою змін у людських стосунках. За сутністю цих стосунків конфлікт є протидорством, зіткненням протилежних тенденцій, оцінок, принципів, еталонів поведінки щодо предмету конфлікту. Щодо цілей: конфлікт відбиває прагнення затвердити принцип, вчинок, ідею, чи просто самоствердитися [1].

Як психічний стан, конфлікт є водночас захисною та емоційно забарвленою реакцією на ситуації, що психічно травмують людину, на перешкоди в досягненні поставлених цілей. Виходячи з оцінки результатів конфлікту, його можна вважати дезінтегруючою силою людських стосунків, а його ліквідацію – інтегруючою. З інструментальної точки зору конфлікт визначається як засіб самоствердження, подолання негативних тенденцій [5].

Розкриває природу конфліктів їх класифікація, що спирається на соціально-психологічні ознаки. При розгляді конфлікту як протидорства, необхідно виділити такі суперечності: суперечності пошуку, суперечності групових чи особистих інтересів, суперечності нереалізованих очікувань та ін. Класифікувати конфлікти також можна за